

Miika Laitinen

**PERUSASTEEN OPPILAITOSJOHTAMINEN  
TÄNÄÄN JA TULEVAISUUDESSA**  
Rehtoreiden visioita 2040-luvun skenaarioista

Kasvatustieteiden ja kulttuurin tiedekunta  
Pro gradu -tutkielma  
Syyskuu 2019

# TIIVISTELMÄ

Miika Laitinen: Perusasteen oppilaitosjohtaminen tänään ja tulevaisuudessa – Rehtoreiden visioita 2040-luvun skenaarioista  
Pro gradu -tutkielma, 125 sivua, 4 liitesivua  
Tampereen yliopisto  
Kasvatustieteiden tutkinto-ohjelma  
Syyskuu 2019

---

Suomalainen perusasteen oppilaitosjohtaminen on viimeisten vuosikymmenten saatossa muuttunut merkittävästi. Etenkin kokonaistyöajan piiriin siirtyminen ja erilaiset globaalit makrotaloudelliset painetekijät 1970–1990-lukujen aikana kiihdyttivät rehtoreiden ammatillista eriytymistä opettajista. Uudella vuosituhannella rehtoreiden yksilöllinen valta ja etenkin viimekätinen vastuu on kasvanut niin, että tämä vaikuttaa jo negatiivisesti ammatin yleisiin vetovoimatekijöihin. Kaiken tämän keskellä ja erilaisten muutosdilemmojen ristipaineessa rehtorit vaikuttaisivat nyt tasapainoilevan johtamistapansa suhteen kahden karkean ääripään – tuloskeskeisen managerialismin ja opettajataustaa ilmentävän "primus inter pares" -tyylin – välillä.

Tämän tutkimuksen ensisijainen tarkoitus oli selvittää, mikä on kehityksen suunta tulevina vuosikymmeninä ja miten tämä vaikuttaa perusasteen oppilaitosjohtamiseen ja ennen kaikkea rehtorin työn arkeen. Tutkimus edustaa fenomenologis-hermeneuttista tulevaisuudentutkimusta, ja siinä kartoitettiin perusasteen rehtoreiden näkemyksiä 2040-luvun ääripääskenaarioista, joita myös hyödynnettiin tulkittaessa, mitä nämä paljastavat ilmiön nykytilasta ja rehtoreiden työtä ohjaavista arvokäsityksistä. Tutkimukseen osallistui 12 perusasteen rehtoria, ja aineisto kerättiin Delfoi-menetelmälle ominaisesti kahdella kierroksella sähköisesti eläytymismenetelmää ja avoimia kysymyksiä hyödyntämällä. Aineisto analysoitiin sisällönanalyysia soveltamalla, minkä tuloksena muodostettiin tulevaisuuden keskeiset teemakokonaisuudet ristiriitoineen, megatrendit ja heikot signaalit, sekä menestyvän rehtorin tavoiteprofiili.

Tutkimustulokset osoittivat, että rehtorit kantavat huolta ja pitävät todennäköisenä tulevaisuutta, jossa ammatin työnkuvan kaoottisuus ja pirstaleisuus lisääntyy eritoten tietoteknisen kehityksen ja rehtorin koordinatiivis-tekni- sen johtamisroolin myötä. Pirstaleisuuteen katsotaan vastattavan parhaiten jaettua ja strategista johtamisotetta kehittämällä. Heikkona signaalina tulevaisuudessa kajastaa eräänlainen jaetun johtajuuden ja keskitetyn johdon uusi ilmentymä, monitoimitaloon integroitu koulu, joka toteutuessaan johtaisi rehtorin ammatti-identiteetin uudelleenmäärittelyyn. Kaiken tämän keskellä rehtori nähdään kuitenkin nimenomaan ihmisten johtajana. Hahmotellut tulevaisuudennäkymät yhdessä kielivät meneillään olevasta murroksesta, jonka keskellä nykyrehtorit joutuvat tekemään isoja henkilökohtaisia linjauksia siitä, missä määrin adaptoitua uuteen, ja millaisena oma arvopohja tämän yhteydessä näyttäytyy.

Tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin OriginalityCheck -ohjelmalla.

# SISÄLLYS

<b>1</b>	<b>JOHDANTO.....</b>	<b>4</b>
<b>2</b>	<b>REHTORINA PERUSASTEEN OPPILAITOKSESSA.....</b>	<b>7</b>
2.1	PERUSASTEEN OPPILAITOKSEN REHTORIN TYÖN LÄHTÖKOHDAT .....	7
2.1.1	<i>Peruskoulu tänään: kasvatuksen ja oppimaan innostamisen asialla .....</i>	<i>9</i>
2.1.2	<i>Rehtorin toimenkuvan viitekehys.....</i>	<i>12</i>
2.2	PERUSASTEEN OPPILAITOSJOHTAMISEN JA REHTORIN TYÖNKUVAN LYHYT HISTORIA.....	14
2.2.1	<i>Hallinnollisesta organisoijasta tulorientoituneeksi moniosaajaksi .....</i>	<i>15</i>
2.2.2	<i>Johtajien johtajana uuden vuosituhannen verkostoissa .....</i>	<i>23</i>
<b>3</b>	<b>PERUSKOULU JA JOHTAMINEN .....</b>	<b>28</b>
3.1	JOHTAMINEN YLEISELLÄ TASOLLA JA KONTEKSTISSA .....	29
3.2	PEDAGOGINEN JOHTAMINEN – OPPILAITOSJOHTAMISEN KULMAKIVI.....	31
3.3	JAETTU JOHTAJUUS – OLLA ENEMMÄN KUIN OSIENSA SUMMA .....	35
<b>4</b>	<b>TUTKIMUSASETELMA .....</b>	<b>41</b>
4.1	TUTKIMUKSEN TEHTÄVÄT JA TUTKIMUSKYSYMYKSET.....	41
4.2	TUTKIMUKSEN TIETEENFILOSOFISET LÄHTÖKOHDAT.....	44
4.3	TULEVAISUUDENTUTKIMUS.....	49
4.3.1	<i>Delfoi-menetelmä.....</i>	<i>53</i>
4.3.2	<i>Heikot signaalit ja megatrendit .....</i>	<i>56</i>
4.4	AINEISTON KERUU JA ANALYYSI .....	58
4.4.1	<i>Eläytymismenetelmä ja avoimet kysymykset .....</i>	<i>60</i>
4.4.2	<i>Sisällönanalyysi .....</i>	<i>63</i>
<b>5</b>	<b>TUTKIMUSTULOKSET.....</b>	<b>67</b>
5.1	IDEAALI- JA KAUHUSKENAARIO: RISTIRIIDAT TODENNÄKÖISEN TULEVAISUUDEN KAIKUINA... 68	
5.2	TULEVAISUUDEN MEGATRENDIT JA HEIKOT SIGNAALIT .....	83
5.3	MENESTYVÄN REHTORIN TAVOITEPROFIILI SUHTEESSA TULEVAISUUDEN PREMISSEIHIN ....	90
<b>6</b>	<b>JOHTOPÄÄTÖKSET JA POHDINTA.....</b>	<b>97</b>
6.1	TULEVAISUUSKUVAT NYKYISYYDEN PEILINÄ: REHTORIT MUUTOSDILEMMOJEN JA JÄNNITTEIDEN ÄÄRELLÄ.....	98
6.2	YHTEENVETO TULOXSISTA JA JOHTOPÄÄTÖKSISTÄ .....	104
6.3	TUTKIMUKSEN ETIIKKA JA KRIITTINEN TARKASTELU .....	107
	<b>LÄHTEET .....</b>	<b>112</b>
	<b>LIITTEET</b>	

# 1 JOHDANTO

Suomalaisen perusasteen oppilaitosjohtamisen rakenteet ja luonne ovat muuttuneet merkittävästi viime vuosikymmeninä. 2000-luvun molemmiin puolin monimuotoistunut ja -mutkaistunut työelämätodellisuus on aikaansaanut sen, että stabiilia ajanjaksoa, jolloin alan keskeisimmät osa-alueet olisivat säilyneet pitkään muuttumattomina, on oikeastaan mahdotonta löytää (ks. esim. Hämäläinen ym. 2002; Lahtinen ym. 24–25, 2005). Erilaiset muutosaallot näyttävät seuraavan toinen toistaan, vaikkemme niitä paljain silmin välittömästi havaitsisikaan. Koulutusjärjestelmämme lähihistorian keskeisimpänä taitekohtana tässä muutosten tuulten aikaansaamassa ristiaallokossa näyttäytyy usein 1980–1990-lukujen vaihteeseen sijoittuva ajanjakso, jolloin erilaiset kompleksiset makrotalouden ilmiöt muokkasivat byrokraattista keskusohjattua kouluhallintoamme joustavampaan suuntaan (Hämäläinen ym. 2002; Lahtinen ym. 2005; Tukiainen 1999). Tämän vallanhajauttamispolitiikan seurauksena myös maamme perusasteen rehtoreiden ammatti-identiteetti määrittyi kasvaneen vallan ja tulosvastuun myötä ratkaisevasti uudelleen (Ojala 2003; Pennanen 2006). Noin 30 vuotta sitten alkanut rehtoreiden ammatillinen murros on rakentunut nykyiseen muottiinsa pala palalta, ja murros näyttäisi olevan yhä käynnissä.

Lyhytkin katsaus yleiseen johtamistutkimukseen ja johtamisen teorioihin antaa vaikutelman, että johtamisen työ- ja elinkeinoelämäsidonnainen käsite yhdistetään vahvasti nimenomaan yritysmaailmaan tai julkissektorin tapauksessa kunta- ja aluejohtamiseen sekä valtionhallintoon. Tämä siitäkkin huolimatta, että myös oppilaitoskontekstissa johtamisen – jopa yksittäisen johtajan – merkitys on usein todettu ratkaisevaksi (Ahonen 2001; Hämäläinen 1986; 2002). Harrisin (2008, 3) mukaan tehokas johtajuus on myös tehokas keino vaikuttaa koulujen ja koulujärjestelmien muutokseen. Jo tästäkin syystä peruskoulutuksen rakenteellisen johtamisjärjestelmän sekä kouluyksikössään

muodollisesti korkeimmassa asemassa toimivien viranhaltijoiden, rehtoreiden, toiminnan tilaa on perusteltua tutkia ja painottaa.

Rehtoreiden työnkuvan on osoitettu viimeisen 20–30 vuoden aikana paitsi monimuotoistuneen, myös käyneen entistä haastavammaksi ja kuormittavammaksi (Ahonen 2008; Mustonen 2003; Varjo, Simola & Rinne 2016, 9). Erityisen huolestuttavaa on kuluvalle vuosikymmenellä yleistynyt uutisointi ammattiin liittyvästä kohtuuttomasta vastuutaakasta, sekä yksittäisten rehtoreiden lisääntyneestä uupumuksesta. Työtä on luonnehdittu muun muassa ”sekavaksi viidakoksi” (Tuominen 2013), minkä lisäksi ammatin vetovoimatekijät ovat viime vuosina heikentyneet (Pantsu 2016). Informaatioyhteiskunta on osaltaan luonut omat julkisuuskuvansa kiteytyvät kuormittavuustekijänsä; negatiivinen uutinen myy usein positiivista paremmin, ja tästä taakkaa joutuvat toisinaan kantamaan myös yksikkönsä viimekätisessä vastuussa toimivat rehtorit (Ahonen 2001; ks. myös. Koivisto 2016; Koskinen 2018).

Edellä kuvatut reunaehdot huomioiden sopiikin kysyä, miten tähän on tultu, minkä lisäksi vähintäänkin yhtä tärkeää on kysyä, mihin tässä ollaan menossa. Kyky nähdä tulevaisuuteen ja ohjata toimintaa vaadittavaan suuntaan tämän pohjalta on noussut keskiöön myös oppilaitosjohtamisen saralla (Jouttimäki 2006, 60; Kyllönen 2011; Taipale, Salonen & Karvonen 2006, 12–13). Tulevaisuudentutkimus alana on ollut asteittain kasvavan mielenkiinnon kohteena aina 1960-luvulta lähtien eritoten yritysmaailmassa, mutta nykyisin sen menetelmiä sovelletaan myös enenevässä määrin kasvatuksen ja opetuksen kentällä (Mannermaa 1999; 2004). Huomion arvoista on, että tulevaisuudentutkimus ei ole sanan varsinaisessa merkityksessä tulevaisuuden ennustamista, vaan usein erilaisten vaihtoehtojen skenaarioiden tuottamista, joiden avulla pyritään lisäämään ymmärrystä nykyisyydestä (Mannermaa 1999; 2004).

Tämän tutkimuksen ensisijainen tavoite, päätehtävä, on pyrkiä kartoittamaan oppilaitosjohtamisen 2040-luvun tulevaisuudennäkymiä ennen kaikkea rehtorin näkökulmasta käsin. Tämän lisäksi sivuan ja käsittelen myös koulun yleistilan ja -kehityksen suuntaa, sekä tulkitsen, mitä saadut tulevaisuuskuvat kertovat alan ja ilmiön nykytilasta. Tutkimus tarjoaa myös alustan rehtoreille itselleen kehitellä ja jakaa visioita tutkittavasta ilmiöstä, sekä näin täydentää omaa ammattiosaamistaan. Jouttimäkeä (2006, 60) lainatakseni,

”rehtori tarvitsee sekä kykyä visioida että valmiuksia vision toteuttamiseen. On kyettävä yhtä aikaa näkemään sekä lähelle että kauas”.

Tutkimuksen alussa käyn läpi sen viitekehystä ohjaavan teoriataustan, joka auttaa suhteuttamaan tuonnempana esiteltävät tutkimusasetelman ja -tulokset kontekstiin ja ymmärtämään niitä kokonaisvaltaisesti. Aloitan tarkastelemalla suomalaisen peruskoulun ideologiaa ja toiminnanohjauksen keskeisimpiä reunaehdoja, minkä lisäksi luon yleiskatsauksen oppilaitosjohtamisen lähihistoriaan. Tämän lisäksi sivuan johtamisen yleistä teoriaa suhteessa perusasteen oppilaitosjohtamisen kahteen keskeisimpään suuntaukseen, pedagogiseen ja jaettuun johtajuuteen. Nimenomaan jaettu johtajuus näyttäytyy tutkimukseni yleisessä teoreettisessa viitekehyksessä merkittävänä. Jaetun johtajuuden suosio oppilaitosjohtamisen yhteydessä on ollut kansainvälisestikin viime vuosikymmeninä nousussa (Gronn 2000; 2008; Harris 2008; 2011; Pesonen 2009).

Tutkimukseni tieteenfilosofiset ja metodologiset lähestymistavat soveltavat ennen kaikkea laadullisen ja tulevaisuudentutkimuksen perinteitä ja menetelmiä, joita käsittelen laaja-alaisesti tutkimusasetelman yhteydessä. Tutkimuksen tulokset esitetään omana kokonaisuutenaan, minkä päätteeksi nivon niistä vetämäni johtopäätökset ja pohdinnan jouhevasti yhteen. Lopuksi tarkastelen tutkimukseni kokonaiskuvaa kriittisesti sekä pohdin sen keskeisimpiä eettisiä kiinnekohtia.

Eräänlaisena tutkimustehtävien kiteytymänä ja motivaationi lähteenä näyttäytyi ennen kaikkea halu muodostaa mahdollisimman kokonaisvaltainen kuva perusasteen oppilaitosjohtamisen tulevaisuuden eri skenaarioista, sekä tarkastella, minkälaisena tuon ajan rehtorin vaatimusten kirjo näyttäytyy. Tarkoituksena oli siis lähestyä aihetta myös varsin pragmaattisesti, ja pyrkiä auttamaan rehtoreita itseään löytämään ja jakamaan tarvittavia keinoja toivotun tulevaisuuden edistämiseksi. Alan kasvaneet kuormitustekijät on yleisesti tunnistettu ilmiö, ja rehtorin roolia onkin ammattiryhmän itsensä sisältä kuvailtu muun muassa ”soihduksi pimeässä, kapteeniksi ja primus motoriksi” (Hellström 2006, 37). Tämän lisäksi Taipale, Salonen ja Karvonen (2006, 12–13) toteavat rehtorin yhä kantavan harteillaan jonkinlaista myyttistä ”sankarirehtorin viittaa”. Rehtoreiden siis tiedetään olevan jo nyt paljon vartijoina. Kysymys kuuluu, mistä tämä kertoo, ja tuleeko asia olemaan näin myös tulevaisuudessa.

## 2 REHTORINA PERUSASTEEN OPPILAITOKSESSA

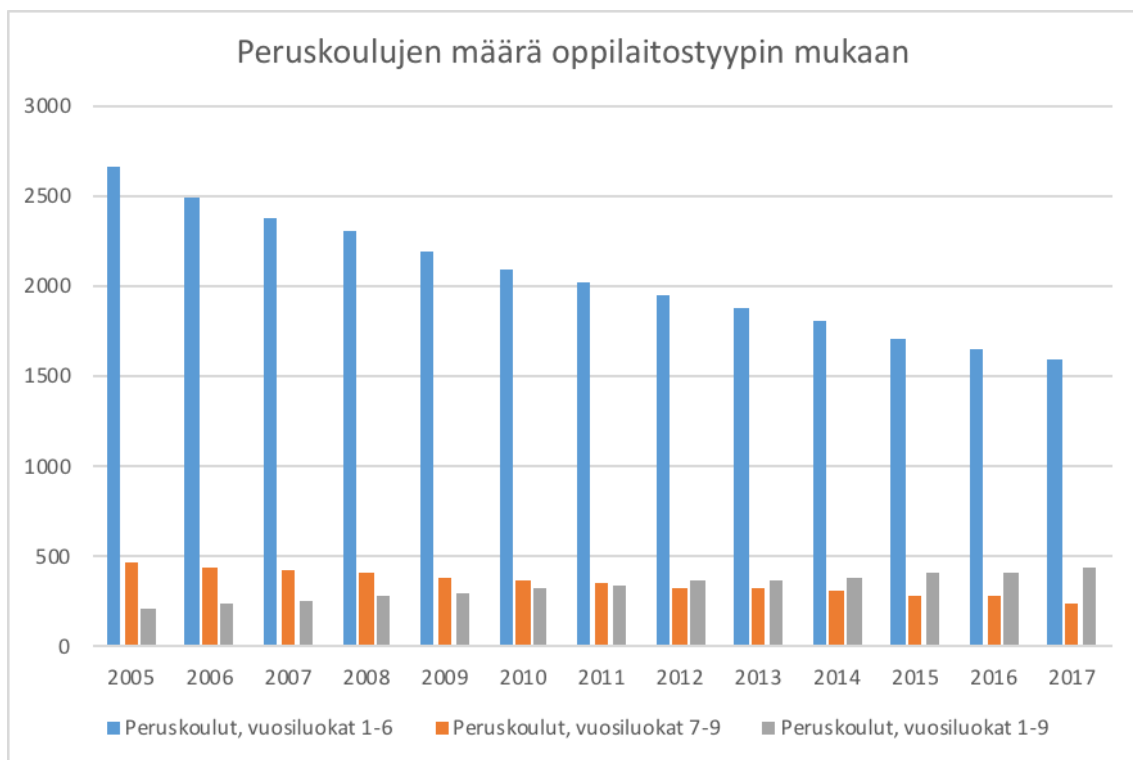
Tämän tutkimuksen tarkoitusperät ja ennen kaikkea mielenkiinnonkohteet sijaitsevat yhtäältä tulevaisuudessa, mutta samaan aikaan myös nykyisyydessä. Usein sanotaan, että voidakseen ymmärtää nykyhetkeä ja tulevaa, tulee olla riittävän kokonaisvaltainen kuva menneestä; *kuka, mitä, missä, milloin* ja – ennen kaikkea – *miksi*. Tässä luvussa tulen käsittelemään seikkaperäisesti tutkimusaiheeni teoreettista ja historiallista substanssia, mikä luo raamit ja riittävän ymmärryksen tulkita ja suhteuttaa myöhemmin esittelemiäni metodologisia valintoja ja tutkimustuloksia kontekstiin.

Sekä suomalaista että kansainvälistä perusasteen oppilaitosjohtamista ja rehtorin työn arkea on tutkittu laajasti, minkä johdosta käsittelemäni aihekokonaisuus ja sen teoreettinen viitekehys ovat laajat. Tulen käsittelemään ilmiön jokaisen ajallisen ulottuvuuden perusteita seuraavassa järjestyksessä: nykyisyyttä peruskoulun ja perusasteen oppilaitoksen rehtorin tehtävistä käsin, mennyttä suomalaisen koulutusjärjestelmän ja rehtorin ammattikuvan kehityksen kautta, sekä lopulta hieman myös tulevaisuudennäkymiä sellaisena kuin ne alan tutkimuskirjallisuuden valossa tänään näyttäytyvät.

### *2.1 Perusasteen oppilaitoksen rehtorin työn lähtökohdat*

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa ja perusopetuslaissa on määritelty perusopetuksen oppimäärä, joka jokaisen Suomessa vakituisesti asuvan lapsen on oppivelvollisuuden nimissä hankittava. Oppivelvollisuus alkaa tavallisesti sinä vuonna, kun lapsi täyttää seitsemän vuotta (poikkeustapauksissa mahdollisesti vuotta aikaisemmin), ja päättyy viimeistään sen lukuvuoden lopussa sinä kalenterivuonna, jona nuori täyttää 17 vuotta. Suomessa 99,7 % lapsista suorittaa perusopetuksen oppimäärän saaden näin perusopetuksen päättötodistuksen. (Lahtinen ym. 2005, 40–41; Opetushallitus 2019.)

Oppivelvollisuusajan piiriin sijoittuva opetus on kouluinstituution sisällä jaettu kahteen luokka-astejakoon perustuvaan tasoon: ala- ja yläkouluun. Suomessa on myös paljon niin sanottuja yhtenäiskouluja, joissa ala- ja yläkoulun luokka-asteet ja henkilöstö on esimerkiksi erityisen suuren oppilasmäärän johdosta yhdistetty hallinnollisesti ja/tai koulukiinteistöjen puolesta yhdeksi. Vuonna 2017 Suomen alakoulujen lukumäärä oli yhteensä 1589, yläkoulujen 246, ja yhtenäiskoulujen 440 (Kuntaliitto 2018). Kymmenen viimeisen vuoden kehityksessä huomattavaa on ollut yhtenäiskoulujen kasvanut lukumäärä ala- ja yläkoulujen kustannuksella. Yhtenäiskoulujen lukumäärä kasvoi vuosina 2008–2018 56 prosentilla, ja yhtenäiskoulujen osuus Suomen kaikista perusasteen oppilaitoksista 10 prosenttiyksiköllä (Suomen virallinen tilasto 2018).



**KUVIO 1.** Peruskoulujen määrä oppilaitostyyppin mukaan (Kuntaliitto 2018).

Rehtori on kasvatuksen ja koulutuksen kentällä viranhaltija, joka käyttää ala-, ylä- ja yhtenäiskouluissa yksikkönsä korkeinta muodollista valta-asemaa (ks. esim. Mustonen 2003), ja virkasuhteensa puitteissa myös julkista valtaa (Kuntalaki 87§, 410/2015). Suuremmissa yksiköissä saattaa yhtäaikaaisesti toimia useampikin



rehtori esimerkiksi hallinnollisen tai apulaisrehtorin toimialueen painoituksin, joskaan tämä ei ole lakisääteisesti välttämätöntä. Joissain poikkeustapauksissa rehtori ei välttämättä toimi virassa, vaan osa-aikaisesti työsuhteessa. Pienempien koulujen tapauksessa saatetaan puhua toisinaan myös koulunjohtajasta, mutta virallisesti katsoen kaikki koulujensa johtajat ovat rehtoreita. (Lahtinen ym. 2005, 295–297.) Termiä rehtori käytetään myös kaikkialla tässä tutkimuksessa.

Viranhaltijan lisäksi rehtori voidaan joissain tapauksissa käsittää myös viranomaiseksi. Vaikka viranomaisella tarkoitetaan usein vain julkissektorin kokonaisia toimielimiä, joissa viranhaltijat käyttävät päätösvaltaa (Koskinen & Kulla 2016, 15), Vehkamäki ja Tamminen-Dahlman (2004, 12) toteavat lakiin viranomaisten toiminnan julkisuudesta (621/1999) nojaten, että myös yksittäinen rehtori on sivistystoimenjohtajan ohella myös julkista valtaa käyttävä viranomainen, mikäli tällä on hänelle delegoitua itsenäistä toimivaltaa (ks. myös Koskinen & Kulla 2016, 13–15; Mäenpää 2003, 60–62). Rehtoreiden toimintaa siis ohjaa ja määrittää muiden muassa etenkin maamme perustuslaki ja perusopetuslaki, mutta myös hallintolaki (Mäenpää 2003, 62).

### 2.1.1 Peruskoulu tänään: kasvatuksen ja oppimaan innostamisen asialla

Johtavasta ja aikuisten pariin painottuvasta asemastaan huolimatta rehtorin työnkuvaa ja luonnetta ei ole mahdollista, saati tarkoituksenmukaista, pyrkiä hahmottamaan muusta koulusta irrallaan, vaan tässä yhteydessä myös koulua itseään on sivuttava yleisellä tasolla. Näin ollen tämäkin tutkimus kuvaa useassa kohtaa kasvatuksellisia ja opetuksellisia seikkoja, mutta kuitenkin niin, että tätä kokonaisuutta pyritään hahmottamaan viime kädessä rehtorin johtamisnäkökulmasta käsin. Täten myös yleiskartoitus perusasteen rehtorin toimintakentästä, peruskoulun toiminnan tarkoituksesta, on perusteltua tehdä.

Suomalaisen peruskoulun ominaispiirteet kiteytyvät ennen kaikkea yleissivistyksen ja tasa-arvon ideaaliin. Tästä osoituksena perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden yleissivistävät tarkoitukset ja Suomen perustuslakiin kirjattu perusopetuksen maksuttomuus (POPS 2016, 14; Suomen perustuslaki 731/1999; ks. myös Simola ym. 2017). Perusopetuslaki (477/2003) täsmentää, että maksuttomuuden nimissä oppilaalle on kustannettava kaikki oppimiseen vaadittava materiaali ja työkalut, sekä oppilashuolto ja muut opetusta

koskevat sosiaaliset palvelut ja edut. Näin ollen oppilaitokset ja kunnat eivät ole oikeutettuja keräämään oppilailtaan lukukausimaksuja, vaan opetus- ja kasvatustoimi järjestetään julkisista varoista. Kaiken toiminnan perusteeksi käsitetään lapsuuden itseisarvoinen merkitys yksilölle, minkä lisäksi suomalainen koulutusjärjestelmä on sitoutunut myös tiettyihin koulutuksen järjestämistä ohjaaviin kansainvälisiin sopimuksiin, esimerkiksi YK:n yleissopimukseen lapsen oikeuksista (POPS 2016, 15).

Kaiken oppilaitostoiminnan, sekä kunnallisten ja oppilaitoskohtaisten opetussuunnitelmien perustana toimii aina tuorein valtakunnallinen Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Vuonna 2014 lanseeratussa, vähitellen eri asteilla käyttöön otetussa POPS:ssa (2016, 18) todetaan ”perusopetuksen olevan koulutusjärjestelmän kivijalka”, joka tasa-arvoa, yhdenvertaisuutta ja oikeudenmukaisuutta vaalien pyrkii antamaan oppilaalle kokonaisvaltaiset edellytykset kasvaa, oppia, toimia osana demokraattista suomalaista yhteiskuntaa ja siten edetä toisen asteen opintoihin. Oppimiskäsitys, johon opetussuunnitelman perusteet pohjautuvat, mieltää lapsen aktiiviseksi, vuorovaikutuksessa tietojään alati muokkaavaksi toimijaksi (POPS 2016, 17). Valtakunnalliset tavoitteet perustuvat perusopetuslakiin ja tarkempiin valtioneuvoston asetuksiin, minkä perusteella kunnat ja koulut ovat oikeutettuja ja velvoitettuja tietyssä määrin ”täydentämään ja painottamaan” kyseisen dokumentin sisältöjä ja tavoitteita ”paikallisesta näkökulmasta” *paikallisen opetussuunnitelman* nimissä (POPS 2016, 9, 18). Tämä ilmentää suomalaisen koulutusjärjestelmän hajautettua luonnetta eli desentralisaatiota (ks. esim. Lampinen 2003; Pennanen 2006)

Opetussuunnitelman käytännön toteutus pyrkii siirtämään oppilaille laaja-alaisen yleissivistyksen lisäksi myös laaja-alaisia (elinikäisen oppimisen) tietoja ja taitoja, joista nimenomaan taitojen todetaan korostuvan (POPS 2016, 19). Taitojen korostaminen on yksi keskeisimmistä eroista aikaisempiin perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin verrattuna (joskaan sitä, miten taidot tässä yhteydessä määritellään, ei kerrota). Tämän lisäksi painotetaan sellaisia 2000-luvun ilmiöiksi mielletävissä olevia asioita kuin monilukutaito, tieto- ja viestintäteknologinen osaaminen, sekä työelämätaidot ja yrittäjäyys. Myös inklusion ideaali, oppiainerajat ylittävä ja ilmiöpohjainen oppiminen leimaavat viimeisintä opetussuunnitelmaa (POPS 2016, 22–24). Aiempaa nopeammin ja

ennakoimattomammin muuttuva maailma ja elinkeinoelämä taas ovat osittain johtaneet siihen, että peruskoulussa painotetaan koko elämän mittaista oppimaan oppimisen taidon merkitystä (Lahtinen ym. 2005, 15).

Lahtinen ym. (2005, 15) toteavat, että eri valtioiden koulutussyklejä on mahdollista hahmottaa peilaamalla niitä kulloisiinkin yhteiskuntarakenteiden muutosvaiheisiin, ja että koululaitos on historian saatossa heijastellut kaikkialla vasta jälkikäteen jo tapahtuneita muutoksia laajemmassa kontekstissa. Tähän liittyen myös suomalaisen peruskoulun tehtäväkenttää mietittäessä huomio palautuu usein eräänlaiseen ”ikuisuuskysymykseen” siitä, uudistaako vai uusintaako koulutus yhteiskuntaa. Toisin sanoen, johtaako koulu aktiivisesti yhteiskuntaa muutokseen vai onko asia toisinpäin, eli johtaako yhteiskunta ja muu poliittinen päätöksenteko itse asiassa koulua. Lahtisen ym. (2005, 25) mukaan koulutus nähtiin Suomessa 1960-luvulta alkaen aiempaa selvemmin yhdeksi keinoksi lisätä kansallista hyvinvointia. Lampinen (2003, 14–20) tarkastelee koulun funktiota tarkoituksena ja välineenä ja osoittaa, kuinka koulutus valjastettiin yhdeksi valtiontalouden välineistä esimerkiksi työvoimapolitiittisten päätösten nimissä 1980- ja 1990-luvun taloudellisesti epästabiileina aikoina. Myös Isosomppi (1996, 109) toteaa, että 1980-luvulla koulutuksen tehokkuus kansainvälisen kilpailukyvyn ehtona korostui. Kyllönen (2011, 29–30) taas täydentää koulutuksen tehtävän olevan toisaalta kansallisen koheesion ja identiteetin rakentaminen, toisaalta tarvittavan osaamispääoman tuottamisen työmarkkinoille. Erilaiset koulutuksen kentällä toteutettavat hallinnolliset reformit, kuten esimerkiksi 1980–1990-lukujen kunta-autonomian lisääminen ja normienpurkutalkoot ovat luonteeltaan pragmaattisia ja makrotaloudellisiin reunaehtoihin kytkeytyviä (Ojala 2003, 61).

Toisaalta mustavalkoinen tarkoitus-välinedilemma on osoittautunut hyvin kompleksiseksi ja ajallis-paikallisesta kontekstistaan riippuvaiseksi, mikä käy ilmi esimerkiksi Suomen 2000-luvun alun PISA-menestyksestä, joka osaltaan legitimoii yleissivistävän perusopetuksen jatkumon maassamme silloin (Simola ym. 2017). Yleinen käsitys on kuitenkin, että koulu on aina jossain määrin alisteinen vallitseville yhteiskuntarakenteille ja valtiontason politiikalle, tai vähintäänkin vahvasti sidoksissa tähän kokonaisuuteen. Myös aikaisemmat koulun ja sen johtamista käsitelleet tutkimukset linkittivät koulun positiivisen

kehityksen yhteen ja ehdolliseksi positiivisen yhteiskuntakehityksen kanssa (Kyllönen 2011, 119–120).

### 2.1.2 Rehtorin toimenkuvan viitekehys

Suomalaisten rehtoreiden urapolku on usein ennen rehtorin virkaan astumista identtinen koulun muiden opettajien kanssa. Tämän myötä rehtoreiden ammatti-identiteettiin sisältyy usein myös ripaus opettajuutta (Ahonen 2008, 168). Ylemmän korkeakoulututkinnon lisäksi rehtoriksi haluavan on osoitettava kelpoisuutensa ja hankittava pätevyytensä omaehtoisesti lisäkouluttautumalla. Asetuksessa opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista (986/1999) (ks. myös 865/2005) toisessa pykälässä todetaan rehtorin pätevyydestä seuraavasti:

”Rehtoriksi on kelpoinen henkilö, jolla on:

- 1) ylempi korkeakoulututkinto;
- 2) tässä asetuksessa säädetty asianomaisen koulutusmuodon opettajan kelpoisuus;
- 3) riittävä työkokemus opettajan tehtävissä; sekä
- 4) opetushallituksen hyväksymien perusteiden mukainen opetushallinnon tutkinto, vähintään 25 opintopisteen tai vähintään 15 opintoviikon laajuiset yliopiston järjestämät opetushallinnon opinnot taikka muulla tavalla hankittu riittävä opetushallinnon tuntemus.”

Edellä kuvatun muodollisen kelpoisuuden osoittamisen lisäksi rehtorin odotetaan täyttävän virkamiesoikeuden puitteissa myös niin kutsutun sopivuusvaatimukset. Sopivuus on lakea, usein tapauskohtaisesti tulkittavaksi tarkoitettu käsite, jonka puitteissa virkaan hakevan odotetaan täyttävän ainakin ikään, kielitaitoon, riittävän hyvään terveydentilaan, henkilöstöturvallisuuteen ja lainkuuliaiseen taustaan liittyvät perusedellytykset. (Koskinen & Prättälä 2016, 68, 75–91.) Sopivuus ei ole sama asia kuin soveltuvuus, ja huomion arvoista onkin, että nykyinen muodollisen rehtorin pätevyyden antava järjestelmä ei testaa hakijoiden soveltuvuutta, vaan tätä arvioidaan aikaisintaan vasta viranhaun yhteydessä.

Rehtorit siis ikään kuin osoittavat soveltuvuutensa kasvatustalouden johtotehtäviin jo Opettajankoulutuslaitokseen pyrkiessään.

Rehtori harjoittaa johtamistoimintaansa vallitsevassa rakenteellisessa johtamisjärjestelmässä, eikä koskaan siitä täysin irrallaan. Ojala (2003, 72) kuvaa oppilaitosjohtamisen normatiivisten edellytysten määrittävän pääasiassa seuraavan seitsemän formaalin ohjausjärjestelmän muotoilemana:

- 1) Kansalliset normit ja tavoitteistot
- 2) Kunta koulutuksen järjestäjänä
- 3) Korporatiiviset sopimusjärjestelyt
- 4) Professionaalisten arvojen varaan rakentuva oppilaitoskulttuuri
- 5) Asiakkaiden, opiskelijoiden ja oppilaiden vanhempien oikeudet, tarpeet ja preferenssit
- 6) Yhteistyöverkostot ja -kumppanit sekä työelämän intressit
- 7) Kansalaiset

Hämäläinen (1986, 26) määrittelee koulukontekstissa ilmenevän johtamisen toiminnaksi, jossa suotuisat työolot luomalla taattaisiin kouluyhteisön päämäärien ja tavoitteiden saavuttaminen. Määritelmä on niin yleispätevä, että sitä voidaan käyttää oppilaitoksen johtamisen yleismääritelmänä ja rehtorin työn viitekehyksenä vielä yli 30 vuotta myöhemminkin. Ahonen (2001) taas toteaa rehtorin olevan vastuussa viime kädessä kaikesta koulun toiminnasta. Myös rehtorille kuuluva juridinen vastuu esimerkiksi turvallisuuteen, salassapitoon ja tietoturvaan liittyvän käytännön valvonnan myötä on viime vuosina kasvanut (Launonen 2006, 104; Opetus- ja kulttuuriministeriö 2018). Tämän lisäksi myös arvioinnin toteuttaminen on olennainen osa rehtorin työtä. Koulukohtaisen itsearvioinnin välityksellä rehtori johtaa yksikköään osana laajempaa, koulutuksen järjestäjän vastuulla olevaa laadunarviointi- ja sen kehittämisprosessia esimerkiksi lukuvuosisuunnitelman seurannan muodossa ja valtakunnallisten laatukriteerien ohjeistamana (POPS 2016, 11; ks. myös Ojala 2003, 178). Vastuu ja vaatimukset ovat siis luvalla sanoen valtaiset.

Huomion arvoista johtamisen ja vallankäytön harjoittamisessa nimenomaan rehtoreiden itsensä näkökulmasta on heidän työyhteisönsä ja -ympäristönsä monenkirjavuus: varsinainen työyhteisö koostuu koulun opettajakunnasta sekä

muusta aikuisikäisestä henkilöstöstä, mutta samaan aikaan on tunnistettava, että muodollisen esimiestyön ohessa rehtori johtaa aina myös koulunsa oppilaita – kasvuikäisiä lapsia ja nuoria. Johtamisen tavan reunaehdoja määrittävän tilannesidonnaisuuteen viitaten Hersey ja Blanchard (1975) toteavat alaisten kypsyystason olevan yksi keskeisimpiä määrittäviä tekijöitä sopivimman johtamistyylin kannalta, mikä antaa olettaa rehtorien johtamistyön vaativuustason olevan verrattain korkea. Kun otetaan vielä huomioon suomalaisen koulujärjestelmän tasavertaisuus ja maksuttomuus, tullaan johtopäätökseen, jonka mukaan rehtori harjoittaa johtamistoimintaansa paitsi lähes kaikenikäisten, myös kaikenlaisista (sosio-ekonomisista) taustoista tulevien keskuudessa.

## *2.2 Perusasteen oppilaitosjohtamisen ja rehtorin työnkuvan lyhyt historia*

Erilaisten ihmisryhmien, instituutioiden ja yritysten kaltaisten yhteisöjen toiminnan logiikkaa on mahdollista pyrkiä jäsentämään niissä ilmenevän johtajuuden avulla. Yleinen näkemys kuitenkin lienee, että perusasteen oppilaitosta ajateltaessa sen toimintaa pyritään hahmottamaan lähinnä siellä harjoitettavan opetus- ja kasvatustoiminnan, ei sen johtamisen, kautta. Tämän perustana käytettäköön esimerkiksi Taipaleen (2005, 189) toteamusta siitä, ettei suomalaiseen kouluun vielä ennen 1990-lukua tunnuttu aidosti edes haluttavan muodollista johtajaa. Näin ollen onkin mielenkiintoista, että niin Suomessa kuin globaalisti jo 1990-luvua edeltäneissä tutkimuksissa yleinen suuntaus oli, että hyvän koulun menestystä näytti selittävän nimenomaan hyvä rehtori. Rehtoria jopa pidettiin muutoksen tapahtumisen edellytyksenä. (Kurki 1993, 68–69.)

Sekä suomalaisen peruskoulun että ennen kaikkea perusasteen rehtorin toimenkuvan lähihistorian keskeisin taitekohta näyttäisi sijoittuvan karkeasti 1980- ja 1990-lukujen vaihteeseen, jolloin suuri määrä toimintakulttuurisia, taloudellisia ja lainsäädännöllisiä muutoksia ja linjauksia vaikutti järjestelmän toimintalogiikkaan ratkaisevasti (ks. esim. Hämäläinen ym. 2002; Isosomppi 1996; Mustonen 2003). Tiukkaa rajanvetoa varsinaisen muutoksen ajankohdan suhteen on haastavaa – ja oikeastaan merkityksetöntä – tehdä, sillä jo 1980-luvun puolivälissä alkoi ilmetä selviä merkkejä edessä häämöttävästä muutoksesta eritoten johtamiseen liittyen (Isosomppi 1996, 108–109).

Seuraava, perusasteen oppilaitosjohtamisen ja rehtorin työnkuvan kehitystä kuvaava, lyhyt historiakatsaus on jaettu kahteen osaan. Aloitan sivuamalla lyhyesti aikaa ennen 1980- ja 1990-lukujen taitetta, mutta erityisen seikkaperäisesti tarkastelen nimenomaan 1990-luvun muutosaaltoa. Toinen osa keskittyy 2000-luvulla tapahtuneisiin muutoksiin, minkä lisäksi luon osittaista katsausta myös tulevaisuudessa häämöttäviin haasteisiin.

### 2.2.1 Hallinnollisesta organisoijasta tulosorientoituneeksi moniosaajaksi

Tämän päivän oppilaitosjohtaminen ja perusasteen rehtorin työnkuva poikkeaa hyvin paljon siitä, mitä se oli vielä pitkään Suomen itsenäisyyden saavuttamisen jälkeenkin. Itse asiassa Varjo, Simola ja Rinne (2016, 9) osoittavat, kuinka oppilaitosjohtamisen ja rehtorin työn raameja määrittävät tekijät (koulutuspolitiikka, koulutuksen ohjausjärjestelmä ja itse koulutusjärjestelmä) ovat muun yhteiskuntakehityksen myötä muuttuneet merkittävästi nimenomaan viimeisen 20–30 vuoden aikana. Kenties juuri tästä syystä valtaosa kotimaista oppilaitosjohtamista kuvaavasta kirjallisuudesta painottuu nimenomaan 1990-luvulle. Siinä missä edellisen vuosisadan puolivälin rehtorius perustui selvästi niin kutsutun *primus inter pares* ("ensimmäinen vertaistensa joukossa") -henkiseen johtajaopettajana toimimiseen, ovat 1980-luvun jälkeinen työelämätodellisuus ja yleinen poliittinen viitekehys viimeistään ammatillistaneet rehtorin toimenkuvaa ja virka-asemaa erilleen opettajuudesta.

Rehtorin työn ammatillistumisen varhaiset juuret piilivät rinnakkaiskoulujärjestelmän yksityisissä oppikouluissa, joissa rehtori oli Tukiaisen (1999, 15) mukaan "selvemmin kuin kansakoulun johtaja opettajien esimies ja auktoriteetti". Näissä oppilaitoksissa rehtorit toimivat virassa ja ylipäättään vahvassa asemassa koulun johdossa. Myös ensimmäinen rehtoreiden oma yhdistys sai alkunsa sotien jälkeen oppikouluväen toimesta oppivelvollisuuskoulujen seurattessa esimerkkiä vasta peruskoulu-uudistuksen yhteydessä 1970-luvulla. On syytä huomioida, että sekä rehtoreiden että opettajien edunvalvonnasta vastaa yhä tänäkin päivänä sama toimija, Opetusalan Ammattijärjestö OAJ. (OAJ 2019; Taipale 2005, 187–188.) Tähän ja myöhemmin aineistosta ilmenevään liittyen onkin perusteltua väittää, ettei *primus*

inter pares -henkinen toimintamalli ole suurista muutoksista huolimatta vielä kuitenkin täysin kadonnut suomalaisen peruskoulujohtamisen kentältä.

Lampisen (2003) mukaan 1960- ja 1970-lukujen väliin sijoittuva peruskoulu-uudistus on kansallisen lähihistoriamme merkittävin oppilaitosjohtamista ohjannut uudistus. Rehtoreiden näkökulmasta peruskoulu-uudistusta seurannut vuoden 1978 rehtoriratkaisu oli seuraava konkreettinen käännteentekevä askel oppilaitosten johtajien työehtojen kehityksessä: lukioden lisäksi peruskoulujen yläasteiden ja suurimpien ala-asteiden johtajat siirtyivät sekä rehtorin virkoihin että näin myös kokonaistyöajan piiriin (Isosomppi 1996, 108; Mustonen 2003, 21). Ratkaisua perusteltiin tarpeella korvamerkitä ja optimoida pedagogiseen johtamiseen kuluva työkuormaa, mikä myöhemmin osoittautui osin ristiriitaiseksi perusteeksi, sillä 1980-luvun loppupuoliskolle tultaessa rehtorit kokivat pedagogiseen johtamiseen käytettävissä olevan ajan todellisuudessa varsin vähäiseksi suhteessa hallinnollisiin ja byrokraattisiin työtehtäviin (Taipale 2005, 188–189). Siirtymä tekniseen ja hallinnollisesti suorittavaan ammatinkuvaan oli tässä vaiheessa siis jo tapahtunut, jota Taipale (2005, 188) kuvaakin kyynisesti ”paperihallinnon pyörittäjän ja lukujärjestysnikkarin” rooliksi. Isosomppi (1996, 108–109) taas kuvaa rehtorin keskeisen työnkuvan muodostuneen järjestys-, isännöinti-, ja hallintotehtävistä. Olennaista on myös huomata, että siinä missä rehtoreiden hallinnollinen vastuu kasvoi, todelliset vaikuttamismahdollisuudet esimerkiksi muutos- ja kehitystyön suhteen heikkenivät (Mustonen 2003). Karkeaan kahtiajakoon pedagogisten ja muiden, usein hallinnollisten, työtehtävien välille tulisi kuitenkin suhtautua varauksella, sillä vaikka monet rehtoreiden työtehtävistä saattavat äkkiseltään vaikuttaa niin sanotusti yleishallinnollisilta, ne edellyttävät asiantuntevaa pedagogista arvostelukykä (Vaherva 1984, 42).

Yksi keskeisimmistä opetuksen harjoittamisen ja sen johtamisen välisistä jännitteistä vaikutti liittyvän alan pedagogiseen ominaispiirteeseen. Rehtoreiden uratausta on tyypillisesti identtinen muun opettajakunnan kanssa aina esimiestyöhön erikoistumiseen asti, minkä jälkeen opetusvastuu yhä säilyy pienempien koulujen rehtoreilla. Identtisen, opettajataustaisen urapolun ansiosta rehtoreiden voidaan olettaa olleen myös tuolloin pedagogiikan asiantuntijoita, mikä ei kuitenkaan siirtynyt suoraan kompetenssiin johtaa pedagogista asiantuntijaorganisaatiota; Vaherva (1984) kuvaa paradoksaalisesti, kuinka



rehtorit toisaalta arvottivat oman opetustyönsä korkealle, mutta toisaalta kokivat pedagogisen johtamisen epämääräisenä ja vaikeaselkoisena käsitteenä.

1980-luvun ja sitä edeltänyttä suomalaista peruskoulujärjestelmää leimasi vahva keskusjohtoisuus, eli koulujärjestelmästä pyrittiin tekemään valtakunnallisesti mahdollisimman yhdenmukainen ja yhteisiin opetussuunnitelmallisiin standardeihin nojaava. Mustonen (2003, 98) pitää keskusjohtoisuutta suomalaisen kouluhallinnon ominaisimpana piirteenä aina 1990-luvulla asti. Keskitetyn johtamisen varaan rakennettu järjestelmä perustui niin kutsuttuun *normiohjaukseen*, jonka keskeisenä tarkoituksena on taata koulutuspalvelujen yhdenmukaisuus (Pennanen 2006, 52). Tällaista järjestelmää voidaan kuvailla yleisesti ottaen varsin byrokraattiseksi. Mielenkiintoisen 1980-luvun keskusjohdetusta järjestelmästä tekee se, että tietyllä tapaa järjestelmän nähtiin kääntyneen jo tuolloin osittain tarkoitustaan vastaan muun muassa laadunarvioinnin suhteen; lääninhallitukset kävivät niin kutsuttujen yleistarkastusten yhteydessä jokaisen koulun asiakirjat tarkkaan läpi ja myös tarkkailivat yksittäisten opettajien toimintaa, mikä osaltaan tukahdutti rehtoreiden uudistus- ja kehittämisintoa (Taipale 2005, 190; Varjo, Simola & Rinne 2016, 77–80).

Ojalan (2003, 53, 203) johtamisparadigmojen vertailussa edellä kuvatut suomalaisen perusasteen oppilaitosjohtamisen piirteet voidaan yhdistää kuuluvaksi niin sanottuun *professionaalis-byrokraattiseen* paradigmaan, johon kiteytyy perusasteen rehtorin hallinnolliseksi organisoijaksi kehittynyt rooli koulunsa johdossa, kuten myös tasa-arvon ja yhtenäiskoulun ideaalit. Laajempaa yhteiskunnallista perspektiiviä tarkasteltaessa 1990-lukua edeltäneen aikakauden piirteet on sijoitettavissa niin kutsuttuun *moderniin yhteiskuntaan*, jossa korostuvat perinteiset arvot ja uskomukset, konservatiivisuus ja muutosvastarinta (Pennanen 2006, 56).

Orastavaa muutosta alkoi kuitenkin olla ilmassa viimeistään 1980-luvun puolivälin aikoihin. Koulujärjestelmän ollessa monien muiden julkishallinnollisten instituutioiden tavoin altis laajemmalle poliittiselle kontekstille on sen muutosta sekä mahdollista että perusteltua pyrkiä hahmottamaan laajemman valtiovallan tilanteen kautta. Pohjoismaisen hyvinvointivaltion ideaalin hengessä Suomen taloutta olivat jo tuolloin leimanneet laaja julkissektori ja korkea veroaste (Harjula & Prättälä 2012, 4; Jonung, Kiander & Vartia 2009, 21, 28). Kansallisia

rahoitusmarkkinoita alettiin kuitenkin osittain vapauttaa myös Suomessa 1980-luvun puolivälissä (Jonung, Kiander & Vartia 2009, 21, 28), minkä lisäksi hajauttamispolitiikka alkoi ulottua myös muualle valtion rakenteisiin.<sup>1</sup> Varjo, Simola ja Rinne (2016, 95) toteavatkin, että keskusjohdetun järjestelmän hallinnon hajauttaminen alemmille hallinnon tasoille esiintyi ensimmäistä kertaa Kalevi Sorsan (sd.) IV hallituksen (1983–1987) tavoitteissa. Tuona ajanjaksona oppilaitosjohtamisen yleistä ammatillistumista sävyttivät muun muassa taloudenhoidon kasvanut merkitys, pedagogisen johtamisen keskiöön nostaminen, johtajakoulutuksen lisääminen, sekä ihmissuhdetaitojen ja kokonaisuuksien hallitsemisen merkitys rehtorin työssä. Etenkin ”arkipäiväistä” hallintorutiinitaakkaa ja -johtamista pyrittiin keventämään, ja suuntaamaan painopistettä kohti ihmiskeskeistä, kokonaisnäkemyistä korostavaa johtamista. (Isosomppi 1996, 108–109; ks. myös Hellström 2006, 34; Hämäläinen ym. 2002.) Koulujohtamisen piirissä alkoi yleisesti ottaen ilmetä tilausta yhä kontekstisidonnaisemmalle, strategisemmalle johtamisotteelle. Uudelle suunnalle pohjaa loivat myös vuosina 1985 ja 1991 voimaan tulleet koululait (Pennanen 2006, 71–73).

Keskusjohtoinen, ”vanha” koulutus- ja sen arviointijärjestelmä tulivat vähitellen tiensä päähän 1980- ja 1990-luvun taitteessa. Viimeisen sinetin muutokselle löi lopulta kenties merkittävin globaali muutos hetkeen paitsi peruskoulujärjestelmän myös koko Suomen julkissektorin kentällä: 1990-luvun alun talouslama. Kokonaisen aikakauden muutokseksi mielletävissä oleva ajanjakso nosti julkisen talouden tehostamispyrkimykset ja verorasituksen keskiöön keskelle taloudellista kurimusta ajautuneessa Suomessa, jossa taantuma näyttäytyi erityisen syvänä. Tämä myös heijastui merkittävillä tavoilla koulutuspolitiikkaan ja lopulta myös rehtoreiden arkityöhön. (Jonung, Kiander & Vartia 2009; Taipale 2005, 190–191.)

Rehtoreiden ja muiden johtavassa asemassa toimineiden kannalta erityisen merkittävää kyseisessä julkissektorin toimintalogiikkaa ratkaisevasti

---

<sup>1</sup> Keskusjohdettua järjestelmää seurannut vallan hajautus on joidenkin mielestä myös osin heijastellut suomalaisen yhteiskunnan demokraattisia arvoja (Tian & Risku 2018). Oli asia miten tahansa, se kertoo kuinka kansallisia järjestelmiä tulee aina arvioida yksilö- ja tapauskohtaisesti, eli toisin sanoen, kuinka suomalaista koulutusjärjestelmää ei voida rinnastaa täysin minkään muun (esimerkiksi skandinaavisen) maan tapaukseen, koska vaikuttimet ovat aina hieman erilaiset ja sekoittuvat toisiinsa erilaisissa ympäristöissä aikaansaaden täysin ainutlaatuisen lopputuloksen.

muovanneessa muutoksessa oli toimivaltuuksien lisääntyminen ja yleinen tarve johtamiskapasiteetin kasvattamiselle ja siihen kohdistetut paineet oppilaitoskontekstissa (Syrjäläinen 1994, 71; Taipale 2005, 191). Kasvaneita valtuuksia ja paineita kuvastaa kokonaisuudessaan vuosi 1992, jolloin Pennasen (2006, 71) mukaan oppilaitosjohtamisen kentällä vaikuttaneiden johtokuntien toiminta tuli harkinnanvaraiseksi, opetushallinnon tutkinto tuli osaksi rehtorin pätevyyttä yleisen johtajakoulutuksen kehityksen myötä, ja opetussuunnitelmatyö ulottui koskemaan kaikkia kouluja. 1990-luvun alusta lähtien myös koulujen valtionavustusten määrä on ollut jatkuvassa laskussa tähän päivään saakka valtiovallan roolin kaventuessa yleisen julkissektorin rahoittajana (Harjula & Prättälä 2012, 6; Tian & Risku 2018).

Laman värittävä maailmantalouden taitekohta kulminoitui lopulta jo hetken aikaa tuloaan tehneen johtamisparadigman, *uuden julkisjohtamisen mallin* (New Public Management) osittaiseen vakiintumiseen myös Suomessa (ks. esim. Ojala 2003, 45–51). Varjo ym. (2016, 289–290) osoittavat, kuinka maailmanlaajuisen talouslaman vaikutukset nimenomaan vain vauhdittivat meneillään ollutta murrosta suomalaisen koulutuspolitiikan kentällä; pyrkimys luopua vanhakantaisena pidetystä säätelty-yhteiskunnasta, liberalisoitunut yhteiskuntajärjestys, yritysmaailman eetoksen ja käsitteistön levittäytyminen muille elämänaloille, sekä toisaalta myös paikallishallintoihin kohdistunut vakaa luottamus yhdessä vaikuttivat vahvasti siihen, kuinka suomalainen julkissektori ja koulutusjärjestelmä talouskriisin aikaan itseään muokkasivat. Mielenkiintoinen on myös Varjon ym. (2016, 290) huomio tutkijoiden ja päättäjien yksimielisyydestä siitä, kuinka kuntien päätäntävallan ja yleisen autonomian lisääminen oli viime kädessä ainoa keino saada kunnat nimenomaan leikkaamaan koulutusmenoistaan ahtaan taloustilanteen edellyttämä määrä. Vapaus kaikkine positiivisine vivahteineen toi siis mukanaan myös vastuuta, ja näitä myöntämällä valtio oli kykenevä sekä karsimaan kunnille myönnettävistä valtionosuuksista että pidättäytymään vastuusta leikata yksittäisiltä, keskenään heterogeenisilta, kunnilta.<sup>2</sup> Samaan aikaan valtiolla kuitenkin säilyi tehtävä ja oikeus tarkastella ja

---

<sup>2</sup> Opetustoimessa valtionosuus maksetaan nykyisin yksikköhintaakohtaisesti oppilaitoksen ylläpitäjälle, esim. kunnalle tai kuntayhtymälle. Vaikka valtionosuuksien tarkoituksena on tasata kuntien välisiä palvelu- ja tuotantokustannuksista sekä verotuksesta johtuvia eroja, ja vaikka valtionosuudet myönnetään ja maksetaan palvelualoittain, ei järjestelmä sido osuuksia eri käyttötarkoituksiin (Myllyntausta 2004, 23–27). Korvamerkin puuttumisen johdosta koulutuksen

seurata, ovatko koulut kykeneväisiä suoriutumaan niille asetetusta tehtävästä (Hämäläinen 1993, 20). Voidaan siis ajatella, että yksittäisen johtajan merkityksen korostuttua myös kaikki julkisjohtaminen alkoi aiempaa vahvemmin ohjautua managerialismin periaatteiden mukaisesti. Ojalan (2003, 211) mukaan vallanhajauttamispolitiikkaa kuvastavat *desentralisaation* (vallan hajauttaminen) ja *deregulaation* (säännöstelyn purkaminen) käsitteet olivatkin näkyvimvät managerialistiset rakennemuutokset 1990-luvun taitteen muutosaallossa.

Voidaan siis ajatella, että 1980- ja 1990-lukujen taite osaltaan konkretisoisen, kuinka poliittisesti alisteisessa asemassa oleva ammattiryhmä, tässä tapauksessa rehtorit, voi joutua totaalisen ammatillisen uudelleenmäärittelyn eteen talouden ja valtiontason päätöksentekoprosessin tuloksena; vielä 1970- ja 1980-luvulla itsensä usein ”ensimmäisiksi vertaistensa joukossa” määritelleet rehtorit ja koulunjohtajat olivat käytännössä katsoen pakotettuja käymään läpi evoluution hallinnollisista suorittajista tulorientoituneiksi talousspesialisteiksi – vieläpä verrattain varsin lyhyen ajan sisällä.

Uuden julkisjohtamisen mallin ja kasvaneen kunta-autonomian myötä niin koulutuksen järjestäjät kuin rehtorit olivat uusien haasteiden edessä. Nämä haasteet saivat alkunsa viimeistään vuonna 1993 alkaneen, valtionosuusuudistuksen sävyttämän, normien purun yhteydessä (Pennanen 2006, 52), ja konkretisoituivat viimeistään vuoden 1994 Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa, jotka merkitsivät virallista siirtymää pois 1980-luvun keskusjohtoisuudesta kohti autonomisempia kouluyksiköitä. (Tukiainen 1999, 11). Autonomian lisääntyminen kiihtyi vielä vuosikymmenen lopulla, kun vuosien 1997 ja 1998 koululainsäädännön uudistukset karsivat oppilaitoksia ohjanneita säädöksiä entuudestaan (Lampinen 2003, 22). Myös koulukohtaisten opetussuunnitelmien käyttöönotolla oli valtaisa merkitys rehtorin työnkuvalle – mahdollistihan tämä (ja osaltaan myös edellytti) rehtorin keskeisemmän roolin muutoksen yksittäisenä aikaansaajana (Syrjäläinen 1994, 71). On kuitenkin huomioitava, että rehtoreiden kasvanut taloudellinen vapaus ja vastuu olivat osin ristiriidassa lama-ajan realiteettien kanssa; rahankäytölle kyllä annettiin aikaisempaa suurempi vapausaste ja toisaalta myös merkitys, mutta samaan

---

järjestäjällä on myös mahdollisuus allokoida resursseja autonomisesti koulutusjärjestelmänsä sisällä, tai jopa täysin ulkopuolisiin palvelunaloihin (Lahtinen ym. 2005, 351).

aikaan osa kunnista oli taloudellisesti hyvin ahtaassa tilassa (Pennanen 2006, 75–76).

Käytännössä kaikkien peruskoulujen toimintalogiikka yksikköinä muuttui ratkaisevasti, sillä kuten Taipale (2005, 191) toteaa, koulut paitsi valtuutettiin vastaamaan itse omasta arvioinnistaan, myös ohjattiin etsimään toimintansa oikeutus viranomaisten sijaan asiakaskunnalta ja sidosryhmiltä (ks. myös Varjo, Simola & Rinne 2016). Tässä kohtaa suomalaiselle peruskoulutusdiskurssille vielä toistaiseksi suhteellisen vieras käsite, kouluvalinta, alkoi myös yleistyä, muokaten vanhempien asemaa kohti ilmeisempää asiakkaan roolia (ks. esim. Kosunen 2016, 26; Varjo, Simola & Rinne 2016).

Koulujen toiminnan oikeutuksen yhteydessä on tarkoituksenmukaista tarkastella myös niin kutsuttua *ohjauksen* käsitettä. Ojalaa (2003, 33) mukaillen ohjauksella viitataan kouluinstituution tapauksessa niihin toimijoihin ja vallankäyttäjiin, joiden valinnoilla ja toimilla on merkitystä koulun käyttäytymiseen ja tavoitteisiin – toisin sanoen, kuka tai mikä *ohjaa* koulun toimintaa. Perkinen (2010) taas kuvaa ohjausjärjestelmien kattavan kaikki ne johtamisen ja hallinnon välineet, joilla luodaan edellytykset varsinaisen toiminnan tulokselliselle toteuttamiselle.<sup>3</sup> Nykyisen suomalaisen koulutusjärjestelmän katsotaan toimivan Lundgrenin (1990) klassisen määritelmän mukaisesti *talouden, lainsäädännön, ideologian ja arvioinnin* ohjausmekanismien vaikutuksen alaisuudessa ja yleisesti ottaen julkishallintolähtöisessä ohjauksessa (Laitila 1999, 58–59). Ojalan (2003, 33) listaamiin ohjausvoimiin peilaten suomalaisen peruskoulun voidaan tulkita siirtyneen 1990-luvulla *hallinnollisen ohjauksen* piiristä entistä vahvemmin kohti *markkinaohjauksen*, sekä *käyttäjä- ja asiakasohjauksen* vaikutusalueita. Tässä yhteydessä ohjauksellisesta siirtymästä osoituksena toimii esimerkiksi koulujen kasvanut tarve altistaa itsensä julkiselle arvioinnille ja näyttäytyä erilaisissa positiivisissa yhteyksissä – kenties yhdessä naapurikoulun kanssa tai jopa sen kustannuksella (Taipale 2005, 191–192). Näin ollen oli myös loogista, että erot yksittäisten koulujen välillä alkoivat kasvaa.

---

<sup>3</sup> Taipale (2005, 190) kuvaa 1980–1990-lukujen aikana tapahtunutta uusliberalistista koulutuspolitiikan murrosta termillä ”normiohjauksesta tulosohjaukseen”. Tukiainen (1999, 3) taas kuvaa opetushallinnossa siirryttäneen normiohjauksesta vastaavasti informaatio-ohjaukseen, jonka yhdeksi keskeisistä sisällöistä Lundgren (1990) käsittää koulutuksen arvioinnin.

Juuri hajautettu järjestelmä mahdollisti edellä mainitun kaltaisen koulujen yksilöllisen profiloitumisen tiettyihin painopistealueisiin (Pennanen 2006, 52). Sarjalan (1996, 19) mukaan tämä heijastelee isossa kuvassa julkisen vallan globaalia tehtävien ja työnjaon uudelleenarviointia. Tämä tarkoittaa, että julkiset palveluntuottajaorganisaatiot ovat siirtyneet kohti asiakasorientoituneempaan palvelujen mahdollistamisen tehtävää kansainvälisen vuorovaikutuksen ja markkinoiden myötävaikutuksesta.

Erilaisia johtamisparadigmoja tarkasteltaessa 1980- ja 1990-luvuille sijoittunut muutos kiteytyy siirtymään Ojalan (2003, 53) kuvaamasta professionaalis-byrokraattisesta paradigmasta kohti *managerialistista, strategista, jaettua ja muutosjohtajuutta*. Esimerkiksi Taipaleen (2005, 191–192) kuvaamat muutoksen pysyvyys, tulevaisuusorientoituneen strategia-ajattelun tarpeellisuus, sekä toteamus siitä, että ”parhaiten menestyivät ne (rehtorit), jotka saivat opettajakuntansa ottamaan vastuuta koko koulun toiminnasta”, kuvastavat hyvin kolmen viimeksi mainitun johtamisparadigman nousua. Managerialistinen johtajuus taas heijastuu esimerkiksi rehtoreille myönnetystä kasvaneesta valta-asemasta talous-, laki-, ja toiminnankehittämiskysymyksissä (Ojala 2003, 80–81, 164), sekä yleisestä tilivelvollisuuden eetoksesta, joka käy ilmi muun muassa vanhempien subjektiivisesta mahdollisuudesta valita koulu, jota heidän lapsensa tulee käymään. On kuitenkin huomioitava, että vaikka kouluvalinta tehtiin mahdolliseksi jo 1990-luvulla, on se yleistynyt suomalaisessa peruskoulutodellisuudessa vasta aivan viime vuosina (Simola ym. 2017, 47).

Managerialismiin liittyen mielenkiintoinen huomio on, kuinka suomalaiseen koulutusjärjestelmään 1960- ja 1970-luvulta lähtien iskostuneet luottamus ja tasa-arvon ideaali, sekä toisaalta myös 2000-luvun alun yllättävä PISA-menestys ja yleisesti ottaen monet kontingentit, ehdolliset, ilmiöt ovat olleet eräänlaisena puskurina jarruttamassa markkinaehtoisen järjestelmän rantautumista Suomen kouluihin. Näin ollen, vaikka Ojala (2003) toteaaakin managerialististen piirteiden lisääntyneen suomalaisessa oppilaitoskontekstissa, voidaan niiden katsoa tasa-arvon puskuroivan vaikutuksen myötä näyttäytyvän kansainvälisesti tarkasteltuna suhteellisen maltillisina. (Lampinen 2003, 13; Simola ym. 2017, 47; Taipale 2005.)

### 2.2.2 Johtajien johtajana uuden vuosituhannen verkostoissa

Vuoden 1998 Perusopetuslaissa sementoitiin lopulta 1990-luvun uudistusten henki, mikä rehtoreiden näkökulmasta kiteytyi ennen kaikkea yksilön oikeuksiin laadukkaisiin koulutuspalveluihin, arviointivelvoitteeseen ja kerättyjen arviointitietojen julkisuuteen, sekä koulutuksen järjestämistapaan ja hallinnointiin jääneeseen suureen paikalliseen vapauteen. Yleisesti ottaen rehtoreiden toiminnankuvan kirjo laajeni huomattavasti, ja osa saattoikin hoitaa yhtäaikaaisesti – vieläpä samoin palkkaeduin – myös opetuspäällikön, koulu- tai opetustoimenjohtajan tai useamman koulun rehtorin tehtäviä, mistä seurasi myös kasvaneita etätyötuntimääriä (Jokinen 2000, 89; Lahtinen ym. 2005; Taipale 2005, 191–192). Mustonen (2003, 183–184) myös huomauttaa, että rehtoreiden kasvanut tavoite- ja tuloshakuisuus, sekä halu tehdä yhteistyötä ja kehittää koulua sisäisesti viestivät siitä, että ammatin kuva oli 2000-luvulle tultaessa muuttumassa. Myös Lahtinen ym. (2005, 295) huomauttavat koulutusta koskevien lakien korostavan tulostavastuuta ja näin vastuullisen rehtorin nimeämisen tärkeyttä. Näin myöskin ideaalin rehtorin vaatimustaso ja tehtäviin hakeutuvan henkilön soveltuvuus oli määriteltävä uudella vuosituhannella uudelleen.

Tulosjohtamisen piirissä nimenomaan ulkoisen ja sisäisen arvioinnin hyödyntäminen ennalta asetettujen tavoitteiden saavuttamisessa ja tarkkailussa näyttäytyvät keskeisinä välineinä (Hämäläinen 1993, 19–21). Tässä kohtaa on kuitenkin syytä muistuttaa, että vaikka tulosjohtamisen miellelyhtymät kuljettavatkin usein taloudellisten asioiden äärelle, voidaan tuloksellisuudesta puhua yleisellä tasolla minkä tahansa tavoitteellisten pyrkimysten yhteydessä. Tämä piirre taas yhdistää paljon tulos- ja strategisen johtamisen teorioita, mikä käy ilmi myös Tukiaisen (1999, 24) toteamuksesta siitä, että tulosjohtamisen tärkein elementti on jatkuva suunnittelu.

Jo vuosituhannen alkuun mennessä oli siis käynyt ilmi, että edeltävä vuosikymmen vankisti rehtoreiden yleistä asemaa ja päätäntävaltaa (Jokinen 2000, 89). Yleisesti ottaen rehtorien toimintavaatimusten kirjo on siis laajentunut ja monipuolistunut, ja kokonaiskuva muodostuikin 2000-luvun alussa oman opetustyön ja perinteisten pedagogis-hallinnollisten velvoitteiden lisäksi myös kouluyhteisön tavoitteiden ja toiminnan toteuttamisen arvioinnin ympärille.

Yleinen strategisen ajattelun ja visioiden ympärille rakennettu johtamisote alkoi muodostua normiksi (ks. esim. Tukiainen 1999). Myös tulevaisuuteen katsomisen ja opettajien ammatillisen toiminnan edellytysten luomisen merkitystä on korostettu (Tukiainen 1999, 73). Tulevaisuusaspekti ja opettajien ohjaajana ja kannustajana toimiminen, ”johtajien johtaminen”, kiteytyvät myös tämän tutkimuksen teoreettisessa viitekehyksessä, josta lisää myöhemmin (ks. myös Gronn 2008; Leithwood ym. 2007).

Jaettu johtajuus kaikessa laajuudessaan näyttäisi olevan läsnä vuosituhannen alkupuolen johtamisvaatimuksissa ja niiden ennakoimisessa. Oppilaitosten sisäiset johtamisprosessit muuttuvat kompleksisemmiksi ja edellyttävät entistä nopeampaa reagointia. Johtamista ei myöskään nähdä enää pelkästään ylhäältä alaspäin suuntautuvaksi, autoritääriseksi toiminnaksi, vaan päinvastoin työyhteisöä osallistavana kokonaisuutena, jota myös tulisi tarkastella kollektiivisesti yksilönäkökulman sijasta (Eteläpelto, Kirjonen & Remes 1997, 170–174). Myös sisäistä viestintää ja vuorovaikutuksellisuutta korostetaan (Aula 2000).

Jo 1980- ja 1990-lukujen taitteessa tapahtuneet muutokset edellyttivät aiempaa ammatillisempaa johtamisen kehittämistä perusasteen oppilaitoksen johdossa, mikä kiihtyi entisestään uuden vuosituhannen lähestyessä. Taipale (2005, 193) toteaa, että rehtoreista on tullut koulutuspoliittisen osallistumisensa ja virkamiesroolin toteuttamisen myötä työnantajien edustajia koulussa, mikä oikeastaan on juuri se, mitä opettajakunta oli vieroksunut rehtoreiden kokonaistyoaikaan siirtymisen yhteydessä. Tämä on johtanut myös siihen, että opettajat ja rehtorit ovat ammatillisesti eriytymässä toisistaan. 1990-luvulla alkanut johtamistaitojen kehittämisen tarve on johtanut edelleen 2000-luvulla yhä moninaisempien johtamistyylien ja -verkostojen rantautumiseen perusasteen oppilaitosjohtamiseen, ja rehtoreiden voidaan katsoa muuntautuneen johtajaopettajista korkeasti koulutettujen asiantuntijoiden ammattijohtajiksi (Taipale 2005, 189, 193). Itse asiassa jo 1990-luvun alkupuolella nähtiin tarve sille, että oppilaitoksen johtaja kykenisi johtamaan nimenomaan kouluorganisaationsa aikuisten yhteistyötä varsinkin isompien koulujen tapauksessa (Ekholm 1992, 25–26).

Se, minkälaisena rehtorin johtamistoiminen työnkuva tulisi 2000-luvulla hahmottaa, heijastuu osaltaan myös yhteiskunnan vaatimuksista ja



johtamisparadigmojen muutoksesta. Koulutuksen yleinen yhteiskunnallinen ja asema ja arvostus ovat ehdottomasti yksi rehtorin toimintaa keskeisimmin raamittavista tekijöistä. Lampisen (2003, 24) ennustuksen mukaan koulutus ja meriitit määrittävät yksilön asemaa tulevaisuuden yhteiskunnassa entistä vahvemmin. Nähdään, että perinteisten pedagogisten ja hallinnollisten johtamistoimien ohessa rehtorin on nykyisin katsottava entistä tavoitteellisemmin tulevaan ja painotettava työnsä strategisuutta. Yleisellä tasolla rehtorin tehtävät ovat tiivistyneet koulun perustehtävän toteutumisen takaamiseen, sekä yleiseen tilivelvollisuuteen koulun ylläpitäjille ja sidosryhmille. (Taipale 2005, 193.)<sup>4</sup>

Tilivelvollisuuden käsitteitä pohdittaessa mielenkiintoisen näkökulman rehtoreiden työn tavoitteellisuuteen tuovat myös koulutuksen kentällä vaikuttavat ylikansalliset organisaatiot ja yleinen kansainvälistymisen trendi. Koulutusviennistä on tullut yksi merkittävä kansallisen viennin muodoista muiden joukossa esimerkiksi OECD:n, Maailmanpankin ja muiden ylikansallisten organisaatioiden myötävaikutuksesta etenkin 1990-luvulta lähtien. Suomalaisen koulutusjärjestelmän kansainvälistä esiinmarssia ansiokkaan PISA-menestyksen seurauksena kuvaavat esimerkiksi Varjo, Simola ja Rinne (2016, 192–197). Suomalaisen oppilaitosjohtamisen näkökulmasta mielenkiintoisia ovat edellä kuvattujen ylikansallisten organisaatioiden pyrkimykset eräänlaiseen monopoliasemaan tiedon ja eritoten arvioinnin indikaattoreiden määrittäjinä, mikä heijastunee myös suomalaisen rehtorin toiminnan ohjauksen arkeen (Morgan & Shahjahan 2014, 5–7; Rutkowski 2007, 242). Lampinen (2003, 206) myös huomauttaa, kuinka OECD:n intressit liittyvät myös usein ennen kaikkea talouteen, minkä voidaan katsoa olevan hienoisessa ristiriidassa peruskoulun tasa-arvoistavan ideaalin kanssa. Kauko, Rinne ja Takala (2018) myös huomauttavat, kuinka PISA:n myötävaikutus ohjaukseen arvioinnin avulla voi johtaa tilanteeseen, jossa erilaiset arviointiin valjastetut mittarit saavuttavat itseisarvoisen aseman johtaen kouluja ja maita samanaikaisesti harhaan siitä, mikä niiden toiminnassa todella on merkityksellistä ja miten laadukas koulutus yleensä määritellään.

OECD:n kaltaisten toimijoiden keskeinen asema osoittaa, kuinka Lundgrenin (1990) kuvaamien ohjausjärjestelmien yläpuolella voidaan tulkita

---

<sup>4</sup> Tilivelvollisuuden käsitteen moninaista ulottuvuutta (*transparency, liability, controllability, responsibility, responsiveness*) käsittelee tarkemmin muun muassa Koppell (2005).

vaikuttavan myös niin kutsuttu ylikansallisen ohjauksen taso, joka heijastunee myös suomalaisen rehtorin arkeen 2000-luvulla alati kiihtyvän kansainvälistymistrendin ja kilpailukykyvaltion eetoksen seurauksena.<sup>5</sup> Näin ollen myös *kontingenssiteorian* (esim. Simola & Rinne 2010) käsite on 2000-luvun oppilaitosjohtamisen kannalta keskeinen. Kontingenssiteoria pyrkii kuvaamaan, kuinka nykyiset johtamis- ja hallintojärjestelmät ovat eräänlaisen vapaan peli- ja liikkumatilan, strategisen orientoitumisen ja toisaalta myös ennakoimattomissa olevan kompleksisuuden myötä vaikeasti hahmotettavissa.

Yleinen suuntaus ja näkemys on, että oppilaitosjohtajan työ vaatii tekijältään entistä enemmän entistä monipuolisemmin, ja yhdeksi merkittävimmistä ilmiöistä rehtoreiden ammattikehityksen saralla voidaan mieltää rehtoreiden itsensä yleinen tyytymättömyys ammattinsa nykytilaan; työtä luonnehdittiin vuoden 2005 SURE:n (silloinen Suomen rehtorit ry) raportissa varsin negatiivisin ilmauksin, jotka liittyivät muun muassa työn odotusten ristiriitaisuuteen ja vastuiden rajattomuuteen (Taipale 2005, 194). Samankaltaisia uutisia kantautuu myös muualta länsimaista, esimerkiksi Yhdysvalloista ja Isosta-Britanniasta (Harris 2008, 17). Kaiken kaikkiaan 1990-luvun mukanaan tuoma desentralisaatioaalto sai siis rehtoreiden osalta aikaan varsin paradoksaalisen tilanteen: moniportaisesta, normittavasta ja kankeasta hallinnosta koulutarkastuksineen haluttiin kyllä päästä eroon, mutta kun tämä viimein tapahtui, vastuiden määrä kohosi entuudestaan ja ammatillinen yhteistyö heikkeni. Juuri kollegiaaliseen yhteistyöhön rohkaisu on osoittautunut ristiriitaiseksi vaatimukseksi todellisuudessa, jossa kunnan sisällä yhteistyötä tekevä koulu tai rehtori saattaa näyttäytyä joissain määrin myös kilpailijana (Seppänen 2006; Taipale 2005, 194). Tämä on myös ristiriidassa samaan aikaan nimenomaan oppilaitoskontekstissa yleistyneen jaetun johtajuuden ideaalin kanssa, josta lisää myöhemmin tässä tutkimuksessa.

Hämäläinen ym. (2002, 38) ennakoi vuosituhannen alussa entistä vahvempaa oppilaitosjohtajan työn ammatillistumista, ja painottaa myös pedagogiikan ja johtamiskoulutuksen merkitystä. Ojala (2003, 215) taas pyrki

---

<sup>5</sup> Koulutuksen kansainvälistyminen on osa monisyistä prosessia, joka Harjulan ja Prättälän (2012, 8) mukaan on muokannut koko julkissektorin arvomaailmaa; kansainvälistymisen aikakaudella kuntalaki ja siten myös peruskoulu ohjautuvat enenevässä määrin EU-lainsäädännön puitteissa, joskin koulutuskysymykset kuuluvat yhä pääosin kansallisen päätösvallan piiriin (Lahtinen ym. 2005, 22).

samoihin aikoihin kiteyttämään oppilaitosjohdon käytänteiden kehittyvän kohti niin kutsuttua *professionaalis-managerialistista* mallia, jossa tulos- (ja jopa markkina-) orientoituneet managerialistiset piirteet yhdistyvät koulun toimihenkilökunnan perinteikkääseen toimintakulttuuriin ja professioihin. Pedagogiikan merkityksen suuruudesta ei olla täysin yksimielisiä, sillä Harris (2011) nimenomaan näkee pedagogiikan merkityksen tulevaisuudessa vähäisempänä, ja korostaa rehtorin roolia ”johtajien johtajana”. Oppilaitosjohtamisen perimmäisenä tehtävänä tulee kuitenkin yhä olemaan opettajien ja koulun työn onnistumisen edesauttaminen, mikä taas johtaa oppilaiden hyviin oppimistuloksiin ja koululle asetettujen kasvatustavoitteiden toteutumiseen (Kosunen 2005, 197). Tämän tulee olla jokaisen rehtorin sekä ylemmän tason koulutuspoliittisten päättäjien toiminnan keskiössä ajasta ja paikasta riippumatta – ajan ja paikan ehdoilla taas on määriteltävä se, kuinka tähän tavoitteeseen kulloinkin todennäköisimmin päästään.

Nyky-yhteiskunnan ja -elämänjärjestyksen tiedetään olevaan alttiina jatkuville, nopeillekin muutoksille, ja paineet tästä leimaavat yleisesti ottaen koko elinkeinoelämää. Tähän kiteytyy tietyllä tavalla myös rehtorin työn perustehtävän murros ja tämänhetkinen häilyvyys: samaan aikaan tulisi kyetä sekä turvaamaan koululaitoksen perinteet että olla valmis johtamaan muutokseen ennakkoluulottomasti tilanteen edellyttämällä tavalla (Ahonen 2001, 14–15, 37). Samankaltaista ristiriitaisuutta on myös havaittavissa rehtoreiden itsensä puheista; yhtäältä kannetaan huolta koulutuksen tasavertaisuuden ja sivistyksen katoavaisuuden sekä poliittisten järjestelmien alisteisuuden vaikutuksista, toisaalta puhutaan strategian, monimuotoisten johtamisroolien ja toiminnan vapauttamisen puolesta. Tähän nojautuen Ojalan (2003, 215) professionaalis-managerialistinen johtamistapa näyttäisi kuvaavan varsin hyvin 2000-luvun alun rehtoriutta eräänlaisena ”hybridimallina”, jossa samanaikaisesti vaalitaan yhä menneen vuosisadan *primus inter pares* -henkeä, mutta kiistatta myös yksilöjohtoista managerialismia.

### 3 PERUSKOULU JA JOHTAMINEN

Suomalaisen perusasteen oppilaitoksen johtamista voidaan luonnehtia ennen kaikkea asiantuntijayhteisön johtamiseksi (ks. esim. Pennanen 2006, 78–80; Vulkko 2001, 72–73). Julkis- ja yksityisen sektorin toimintamallien toisiinsa limittymisestä ja johtamisen kentän yleisestä muutostarpeesta huolimatta koulussa tapahtuvaa johtamista tulisikin ymmärtää kontekstisidonnaisena ja kokonaisvaltaisena ilmiönä. Koulun johtaminen on aina jollain tapaa koulun kehittämistä kohti parempaa, ja tämä tapahtuu koulun työyhteisön sisäisesti koskettaen näin myös koulun oppilaita, henkilöstöä, sidosryhmiä ja muuta toimintaverkostoa. (Pennanen 2006, 78–80.) Suomalaiset opettajat nauttivat työssään korkeaa autonomista asemaa, mikä osaltaan ohjaa rehtorin toimintaa asiantuntijaorganisaation johdossa. Voidaan siis olettaa, että rehtorin suora puuttuminen yksittäisen opettajan arkisiin työrutiineihin on vähäistä.

Peruskoulun ja johtamisen käsitteiden yhteistarkastelu voidaan perustaa Vulkon (2001, 72–73) ajatuksille koulun johtamisesta organisaation näkökulmasta: koulun johtajan tulee taata toimiva johtajuus, joka luo edellytyksen organisaation kehittymiselle ja ohjaa asetettujen tavoitteiden suuntaan. Tämän lisäksi eräänlaista demokraattista, kollektiivista johtamisen tapaa, *jaettua johtajuutta*, on alettu pitää yhtenä oppilaitosjohtamisen keskeisimmistä elementeistä (ks. esim. Gronn 2000; Harris 2008; Harris 2011).

Koska oppilaitosjohtamisen käytänteet ja teoretisointi ovat muun muassa edellä mainittuihin lähteisiin viitaten (ks. myös Hämäläinen ym. 2002) monipuolistuneet viimeisen 20–30 vuoden aikana, käsittelen tässä luvussa ensin lyhyesti johtamisen yleistä teoretisointia ja sen muutamia oppilaitoskontekstia sivuavia alaluokkia. Tämän jälkeen käsittelen seikkaperäisemmin oppilaitosjohtamisen kivijalkaa, pedagogista johtajuutta, sekä 2000-luvun verkostoituneessa ja hajanaisemmassa työelämätodellisuudessa suuren huomion saanutta jaettua johtajuutta muodostaen näin mahdollisimman

kokonaisvaltaisen kuvan perusasteen oppilaitoksen rehtorin johtamistyötä ohjaavista teoreettisista vaikuttimista.

Edellisen luvun historiakatsaukseen ja rehtorin työn kehityskaareen nojaten perusasteen oppilaitosjohtamisen kontekstisidonnaisessa tarkastelussa tulee ottaa huomioon vähintäänkin kolme seuraavaa seikkaa: 1) perusasteen oppilaitosjohtaminen on toimintaa, joka perustuu lähtökohtaisesti yleisiin johtamisteorioihin, 2) perusasteen oppilaitosjohtamisen tapojen ja suuntausten kirjo on viime vuosikymmeninä laajentunut ja monimuotoistunut, mistä johtuen alaa tulee tarkastella omana todellisuutenaan kriittisesti, ja 3) erilaisten rehtoriroolien välillä näyttäisi vallitsevan jännite, jonka toisessa päässä vaikuttaa perinteinen *primus inter pares* -henkinen lähestymistapa ja toisessa päässä ammatillistuneempi, managerialistisempi, ote.

### *3.1 Johtaminen yleisellä tasolla ja kontekstissa*

Kun on kyse johtamisen teoriasta, jäljet johtavat usein alan kahden suuren klassikon, Henry Fayolin (1841–1925) ja Henry Mintzbergin (1939–), äärelle. Mintzberg (1989, 9) esittää, että johtamisteorioiden uranuurtajan, Fayolin, vuoden 1916 määritelmä johtajuudesta suunnittelun, organisoinnin, koordinoinnin ja kontrolloinnin ilmentymänä on vielä tänäkin päivänä sinänsä pätevä, mutta kertoo varsin vähän käytännön tasolla siitä, mistä johtamisessa todella on kyse.

Alati monimuotoistuvassa, tietoteknisessä ja pirstaleisessa työelämätodellisuudessa johtamisen määritelmä ei liene enää yhtä yksioikoinen kuin reilut sata vuotta sitten – konteksti, organisaatio, ja yhteisö saattavat määritellä johtamista ja johtajuutta toisistaan hyvinkin poikkeavilla tavoilla. Nivala (2006, 129) toteaa johtamisen olevan aina kontekstisidonnaista ja sidoksissa kulttuuriin. Virtanen ja Stenvall (2010, 66) näkevät nimenomaan julkisjohtamisen pirstaleisena ja verkostoituneena kokonaisuutena.

Tästä huolimatta Fayolin aloitteesta syntyneet universaalit suuntaviivat näyttäytyvät kuitenkin toimivina raameina, ja 2000-luvun johtamiskirjallisuus täsmentää Fayolin listaa vielä valvonnan, toiminnan ohjauksen ja henkilöstön johtamisen käsittein (Vesterinen 2006, 141). Olennaista jokaisen johtavassa asemassa toimivan kannalta on myös, että perinteisten auktoriteettien

murenemisen ja yhteiskunnallisen murroksen myötä kunnioitus ja johtajuus yleensäkin on nykyisin ansaittava toiminnan kautta (Nivala 2006, 132).

Yksi klassisimmista johtamisen määritelmistä on myös taipumus nähdä ilmiössä kaksi erillistä puolta: *leadership* ja *management*, jotka suomen kielessä kääntyvät usein muotoon *ihmis-* ja *tehtäväsuuntautunut* johtaminen (Fredriksson & Saarivirta 2015, 10). Termeistä ensimmäisen koetaan määrittävän siis karismaattisia, taitavia ihmisjohtajia, minkä lisäksi ihmisten johtamisen tärkeys koetaan tänä päivänä usein management-osuutta merkityksellisemmäksi (Broussine & Callahan 2016, 276; Vesterinen 2006, 141). Ihmisten johtamiseen nähdään kuuluvan karkeasti visiointia, ihmisten osallistamista, kannustamista ja motivointia. Jälkimmäinen termi taas kuvastaa usein asioiden johtamista, joka teknisen luonteensa puolesta käsittää esimerkiksi suunnittelun, budjetoinnin, organisoinnin ja valvonnan. (Juuti 2006, 21; Kotter 1992; Nivala 2006, 134; Salminen 1995.) Broussine & Callahan (2016, 280) pyrkivät erottelemaan käsitteitä toisistaan vielä siten, että leadershipin ihmiskeskeisessä otteessa korostuu vahvemmin tulevaisuuteen katsominen ja siihen valmentaminen, kun taas managementin suorittava luonne kuvastaa paremmin välittömämpää yksityiskohtaista resurssien hallintaa ja allokointia.

Nivala (2006, 134) kuitenkin huomauttaa, että nykyajan kompleksisissa johtamisverkostoissa myös leadership ja management sulautuvat toisiinsa, vaikkakin niiden kautta yksittäisten johtamiselementtien erittely voikin olla tarkoituksenmukaista. Pääsanoma on, että asioita johdetaan aina ihmisten kautta, minkä vuoksi esimerkiksi tulosjohtamista ei voida irrottaa henkilöstöjohtamisesta (mukaillen Nivalaa 2006, 134). Myöskään tässä tutkimuksessa oppilaitoksen johtamista ei pyritä kuvaamaan erikseen leadershipin tai managementin käsitteiden kautta, vaan kokonaisuutena, ellei toisin mainita.

Peruskoulu on yksi maamme julkissektorin keskeisistä osakokonaisuuksista. Myös verrattain harvalukuiset yksityiskoulumme toimivat julkisrahoitteisesti. Tästä syystä oppilaitoksen johtamiseen voidaan syventyä yleisen julkisjohtamisen kautta.<sup>6</sup> Julkisen vallan tehtävänä on vaalia yhteistä

---

<sup>6</sup> Uuden julkisjohtamisen mallin jälkeisessä ajassa myös yksityisten organisaatioiden toimintalogiikan ja toiminnanohjauksen perusteisiin perehtyminen on perusteltua yksityisen ja julkissektorin ominaispiirteiden keskinäisen sekoittumisen vuoksi; julkisyhteisöt – esimerkiksi

hyvää, tasa-arvoa ja oikeudenmukaisuutta (Nivala 2006, 129–130; Virtanen & Stenvall 2010, 87). Tästä johtuen julkissektorin johtajat ovat kytköksissä useisiin sidosryhmiin ja joutuvat toisinaan operoimaan näiden intressien ristipaineessa, sekä ennen kaikkea johtamaan kokonaisia verkostoja (Loeffler 2016, 207). Broussinen ja Callahanin (2016) julkisjohtamista käsittelevä teoretisointi sen sijaan painottaa hyvin sosiokonstruktivistista, kontekstisidonnaista lähestymistapaa, jonka mukaan johtaminen on yksilön sisäänrakennetun ominaisuuden sijasta sosiaalisessa systeemissä valjastettavaa toimintaa, jossa toisten ihmisten voimavaroja ja kapasiteettia pyritään ulosmittaamaan sekä organisaation sisä- että ulkopuolella. He myös toteavat johtamisen olevan nykyisin hajautettu entistä useammin erilaisille tiimeille, niiden vetäjille ja muille yhteisön piirissä toimiville asiantuntijoille, mikä antaa olettaa myöhemmin tässä luvussa käsiteltävän jaetun johtajuuden olevan jonkinasteinen trendi oppilaitosten lisäksi myös muualla julkisyhteisössä.

Työelämän yleisen hektisyyden ja pirstaleisuuden lisääntymisen myötä myös muutosjohtamisen merkitys oppilaitoksen johdossa on kasvanut viimeisinä vuosikymmeninä. Leithwood (1992) totesi oppilaitoksen muutosjohtajalla olevan kolme perustavoitetta: auttaa opettajakuntaa kehittämään ja ylläpitämään yhteistoiminnallista ja professionaalista koulukulttuuria, rohkaista opettajia kehittämään itseään, sekä auttaa opettajia yhteistyön kautta ratkaisemaan ongelmia tehokkaammin. Edellä kuvatut tavoitteet näyttäisivät olevan hyvin linjassa yleisen käsityksen kanssa siitä, kuinka rehtorin tulisi asiantuntijaorganisaatiota nykyaikana johtaa.

### *3.2 Pedagoginen johtaminen – oppilaitosjohtamisen kulmakivi*

Kasvatus- ja opetusinstituutioiden kontekstiin liitettävän *pedagogisen johtamisen* konkreettinen määritelmä on sen ensimmäisistä julkilausumista lähtien ollut jossain määrin epäselvä. Hämäläistä (1986, 10–11) mukaillen pedagoginen johtajuus voidaan määritellä kokonaisvaltaiseksi koulun johtajan toiminnaksi pyrkiä saavuttamaan opetussuunnitelmassa määritellyt kasvatukselliset ja opetukselliset tavoitteet ja tehtävät. Kokonaisvaltaisen tehtävästä tekee se, ettei

---

peruskoulu – ovat ottaneet vaikutteita yksityisistä organisaatioista, mikä näkyy muun muassa koulujen profiloitumisen ja strategiaorientoituneisuuden kautta (Boivard & Klijn 2016).

pedagoginen johtajuus rajoitu vain muodollisiin luokkahuonetilanteisiin ja niiden onnistumista pohjustaviin ohjaaviin toimiin ja tekoihin, vaan limittyä kaikkialle koulun toimintaan: ruokailuihin, välitunteihin, toiminnan tuloksellisuuden arviointiin, oppilasarviointiin, koulua koskevaan tutkimukseen osallistumiseen, ja koulun tapahtumiin ja niin edelleen (Hämäläinen 1986, 11; Vaherva 1984). Kokonaisvaltaista näkökulmaa painottaa myös Kyllönen (2011, 73), joka näkee pedagogisen johtamisen toisaalta alisteiseksi kulloisillekin yhteiskunnallisille virtauksille sekä opetussuunnitelmastrategialle, mutta toisaalta kaikkea muuta oppilaitoksen toimintaa (esim. hallinto- ja talousjohtamista) määrittäväksi yläkäsitteeksi. Perimmäisenä päämääränä pedagogisessa johtamisessa on siis aina optimaalisten oppimisympäristöjen ja -edellytysten takaaminen lapselle (Kyllönen (2011, 73)).<sup>7</sup>

Kurki (1993, 133; 139) mieltää pedagogisen johtamisen edellä kuvatun perusteella varsin pragmaattiseksi, käytännönläheiseksi toiminnaksi, ja kuvaa, kuinka rehtorikunnan itsensä piiristä pedagoginen johtaminen käsitetään nimenomaisesti vuorovaikutteisena ihmisjohtamisen muotona – karkeana vastakohtana hallinnollisille suoritteille. Tukiainen (1999, 26) sen sijaan näkee pedagogisten ja hallinnollisten tehtävien eron olevan hyvin pieni, mikä osaltaan luo ymmärrystä sille, miksi pedagoginen johtaminen on toisinaan vaikeasti hahmotettavissa. Näin ollen onkin luultavasti mielekkäintä ja toimivinta ymmärtää pedagoginen johtaminen sellaiseksi äärimmäisen kokonaisvaltaiseksi toiminnaksi, jolla pyritään vastaamaan sekä koko kouluinstituution että kunkin yksittäisen oppilaitosyksikön kasvatuksellisiin ja opetuksellisiin tavoitteisiin.

Käytännön tasolla pedagogista johtamista on yhä luontevaa ymmärtää seuraavan rehtorin työvelvoitteita kuvaavan määritelmän kautta (Sergiovanni 1987, 10; viitannut Tukiainen 1999, 27):

Hyvässä koulun johtamisessa tärkeimpiä asioita ovat opetus- tai työsuunnitelman kehittäminen, henkilökunnan toiminnan seuranta, ohjanta

---

<sup>7</sup> Perustavanlaatuisena osana pedagogista johtamista tulee nähdä myös niin kutsuttu *turvallisuuden johtaminen*, jonka keskeisenä tavoitteena on taata koulun oppilas- ja työntekijäyhteisölle turvallinen ja terveellinen ympäristö. Suuri osa muodollisesta turvallisuusjohtamisesta on koulutuksen järjestäjän vastuulla, mutta myös rehtori osallistuu turvallisuuden johtamiseen aktiivisesti esimerkiksi osana moniammatillista (sisältäen myös poliisin ja pelastuslaitoksen) pelastussuunnitelman ja yksikön toimintasuunnitelman valmisteluprosessia. (Opetustoimen ja varhaiskasvatuksen turvallisuusopas 2019.) Samankaltaista menettelyä sovelletaan myös koulun järjestyssääntöjen laatimisen yhteydessä (Järjestyssääntöjen laatiminen 2016).



ja tukeminen, sekä koulun toiminnan jatkuva suunnittelu ja toteuttaminen, mistä esimerkkinä ovat viikko-ohjelmat, kanslia, budjetointi, seuranta, tiedotus ym... Tärkeää on myös oppilastoiminnan organisointi ja seuranta, kokoukset, ohjanta, suunnittelu, sekä yhteisösuhteiden hoito, esimerkiksi yhteydenpito kunnan ym. laitosten ja yhteisöjen toimihenkilöihin, vanhempiin jne.

Tämän lisäksi koulujen sittemmin kasvanut yksilöllinen profiloituminen laajemman kunta-autonomian ja koulukohtaisten opetussuunnitelmien käyttöönoton myötä on todennäköisesti lisännyt sidosryhmien merkitystä rehtorin työssä (ks. esim. Taipale 2005, 193). Ahonen (2001, 53–54) myös toteaa, että pedagoginen johtaminen nykymerkityksessään tarkoittaa toisaalta kaikkia tehtyjä pedagogisia päätöksiä ja toisaalta myös niitä arvoja, asenteita ja tavoitteita, joita koulun pedagogisella toiminnalla halutaan välittää. Tämänkaltaisen ulospäinsuuntautuneisuuden ja julkisuuskuvan merkityksen voidaan myös nähdä puoltavan sidosryhmien ja koulun ”asiakaskunnan” kasvanutta merkitystä pedagogisen johtamisen kentällä. Myös rehtorin itsensä arvopohjan merkitystä on korostettu useaan otteeseen, joskin Hellström (2006, 34) huomauttaa, että tämä on ristiriitaista, koska koulu kokonaisuutena on arvopohjaltaan jännitteinen. Tukiainen (1999, 14) mukaillen koulun johtajan toiminnassa korostuu eritoten johtaminen, ohjaaminen ja valvominen, sekä kokonaisvaltainen vastuu johtamansa ryhmän toiminnasta. Yleisesti ottaen johtajuuden on todettu olevan keskeinen voima koulujen sosiaalisessa dynamiikassa, minkä lisäksi nimenomaan rehtorilla nähdään olevan keskeinen merkitys koulunsa kehittämisessä (Tukiainen 1999, 16).

Kyllönen (2011, 70–71) määrittelee nykyaikaista oppilaitosjohtamista ohjaaviksi osa-alueiksi *arvojohtajuuden*, *pedagogisen johtajuuden*, *talouden ja hallinnon johtamisen*, *muutosjohtajuuden*, *jaetun johtajuuden*, sekä *verkostojen johtamisen*. Arvojohtajuuden rooli on toimia kaiken johtamista ohjaavan toiminnan kivijalkana, kun taas loput osa-alueista näyttäytyvät konkreettisempina rehtorin työtä ohjaavina erilliskokonaisuuksina. Portin ym. (2003, 18–24) puolestaan tarkastelevat johtamista funktioina, jotka ovat läsnä jokaisen oppilaitoksen johtamisessa ja joita tulisi kriittisesti arvioida. Heidän luomansa seitsemän kohdan lista käsittää *ohjauksellisen* (instructional), *kulttuurisen* (cultural), *managerialistisen* (managerial), *henkilöstö-* (human resource), *strategisen* (strategic), *ulkoisen kehittämisen* (external development) sekä

*mikrotason* (micropolitical) *johtamisen* tasot, joista viimeisenä mainitulla tarkoitetaan sitä käytännönläheistä ruohonjuuritason toimintaa, jolla edellisten aspektien ja käytettävissä olevien resurssien potentiaali pyritään maksimoimaan (Portin ym. 2003, 24). Tämän perusteella ihmiskeskeisen ja -läheisen, ”arkisen”, toiminnan kokonaisvaikutusta ei tulisi aliarvioida.

Henkilöstöjohtamisen lisäksi yhtenä keskeisenä johtamissuuntauksena myös oppilaitoskontekstissa näyttäytyy strateginen johtaminen. Monen muun virtauksen tavoin myös strategisen johtamisen merkitys on kasvanut lähinnä ennalta-arvaamattomamman ja kompleksisemmän työelämätodellisuuden myötä. Koulujen laajeneva sidosryhmäyhteistyö, teknologinen kehitys, sekä laadunarvioinnin ja tilivelvollisuuden vaatimukset ovat johtaneet kasvaneiden epävarmuustekijöiden myötä siihen, että koulut näkevät tarpeelliseksi paitsi työyhteisöä yhtenäistävän vision, myös ennakoivan strategisen suunnitelman. Usein strategian tarkoituksena on nimenomaan auttaa ennakoimaan tulevaa ja kehittämään koulun toimintaa – useiden maiden tapauksessa jopa kansallinen kilpailukyky edellä. (Cheng 2010, 36; Lynch 2012, 109–111). Koska Suomessa kansallisen kilpailukyvyyn korostaminen sivistyskoulun kustannuksella nähdään kuitenkin usein huonossa valossa, eivätkä koulut vielä kansainvälisillä standardeilla arvioituna vielä juurikaan kilpaile keskenään, voidaan strategian merkitys suomalaisessa perusasteen oppilaitoksessa nähdä enemmänkin työyhteisön yhteisenä, selkeänä visioina siitä, kuinka toimia lähitulevaisuudessa.<sup>8</sup> On kuitenkin huomioitava, että yleisellä tasolla strateginen johtaminen oli vielä vuosituhannen alussa suhteellisen vieras käsite suomalaisen oppilaitosjohtamisen kontekstissa – Taipale, Salonen ja Karvonen (2006, 12–13) totesivatkin useista maamme kouluyksiköistä puuttuvan varsinaisen strategian kokonaan vielä reilu 10 vuotta sitten.

Edellä kuvattuja johtamisen yleisiin määritelmiin viitaten rehtorin toiminta on siis tämän koko kouluyksikön tavoitteellista kontrollointia ja koordinoitua kohti edellä mainittujen vaatimusten kirjon täyttämistä. Huomion arvoista on toki myös, että rehtorin lisäksi myös opettajilla on aina tietyssä määrin vastuu pedagogisen

---

<sup>8</sup> Yhtenä osoituksena siitä, että strategia ymmärretään myös olennaiseksi ihmisjohtamisen elementiksi – ja ihmisjohtaminen yleensä koko johtamiskokonaisuuden keskeiseksi peruspilariksi – henkilöstöjohtamista tarkastellaan nykyisin myös strategisen henkilöstöjohtamisen (*strategic human resource management*) käsitteen kautta (ks. esim. Bailey ym. 2018; Viitala 2013).

johtamisvastuun kantamisesta, mikä osittain linkittää pedagogisen johtajuuden yhteen seuraavaksi käsiteltävän jaetun johtajuuden kanssa. Pedagogisen ja jaetun johtajuuden nykyisiä yhtäläisyyksiä ja solmukohtia kuvastaa myös yleisen johtamisparadigman muutos kohti avoimia, oppivia organisaatioita, joissa johtajan toiminta työyhteisönsä vuorovaikutuksen keskeisenä linkkinä korostuu (Kyllönen 2011, 74; Their 1994, 38–45).

### 3.3 *Jaettu johtajuus – olla enemmän kuin osiensa summa*

Aivan kuten pedagoginen johtajuus, myös *jaettu johtajuus* on tullut tunnetuksi käsitteenä, jonka keskeisimmät ja välittömimmät mielle yhtymät ovat jo nimensäkin puolesta yleisesti tunnettuja, mutta jonka syvimmästä teoreettisesta olemuksesta ei vielä tänäkään päivänä olla täysin yksimielisiä. Kyseessä on johtamisen anti-individualistista, yhteistoiminnallista luonnetta syleilevä ismi, jonka käyttövoimaa on viimeisen reilun 50 vuoden aikana todettu hyödynnettävän eritoten oppilaitosten johtamisen yhteydessä (ks. esim. Gronn 2000; 2008). Jaettu johtajuus edustaa ennen kaikkea jäykkien hierarkioiden ja muodollisuuden vastakohtaa, ja näyttäytyy näin kollegiaalisen tasavertaisuuden ja vapaamuotoisempien toimintatapojen ilmentymänä (Harris 2008, 33).

Jaetun johtajuuden (*distributed leadership*) käsitteellistä häilyvyyttä lisää se, että termistä on tullut ikään kuin ”kattokäsite” lähes kaikille yhteistoiminnallista johtajuutta painottaville johtamisteorioiden alaluokille, kuten esimerkiksi demokraattiselle (*democratic*), kollektiiviselle (*collective*), yhteis- (*collaborative*), verkosto- (*network*) ja jopa kestäväälle (*sustainable*) johtajuudelle (Broussine & Callahan, 2016). Edellä mainitut, perusajatukseltaan samankaltaisen johtamisteoriat siis usein limittyvät toisiinsa – varsinkin lukijoiden keskuudessa – mutta yleisesti ”hyväksytyin” teorioista näyttäisi nyky-ymmärryksen valossa olevan nimenomaan jaettu johtajuus, minkä vuoksi termiin viitataan myös tässä tutkimuksessa.

Jaetun johtajuuden käsitteelliset juuret sijaitsevat 1950-luvulla – aikakaudella, jolloin johtamista pyrittiin teoretisoimaan lähinnä erilaisten johtamistyylien kautta (Broussine & Callahan 2016; Fredriksson & Saarivirta

2015, 10)<sup>9</sup>. Lienee kuitenkin naiivia olettaa, että ennen tätä *kaikki* johtamistoiminta olisi perustunut puhtaasti vahvan autoritäärisen yksilöjohtajuuteen, ja tähän liittyen Oduro (2004) tulkitseekin, että jaettuun johtajuuteen viittaavia toimintatapoja ilmennettiin jo satoja vuosia ennen ajanlaskun alkua. Jaetun johtajuuden ensimmäinen moderni julkilausuma tapahtui kuitenkin edellisen vuosisadan puolivälissä, kun teorian pioneerina tunnettu Gibb (1954; 1968) asettui vastustamaan ajatusta suoraviivaisesta, yksilöjohtajakultista. Gibb (1954; 1968, 252) halusi nähdä johtamisen vuorovaikutteisempänä ilmiönä ja perusti ajatuksensa tutkimukselliseen näyttöön siitä, että johtamistoiminnan osapuolten, johtajien ja johdettavien, roolit todellisuudessa limittyvät usein toisiinsa, ja että useat ”johtamisteot” (*acts of leading*) itse asiassa saavat alkunsa aktiivisimpien johdettavien toimesta. Näin jaettu johtajuus tavallaan näyttäytyi eräänlaisena pyrkimyksenä osoittaa johtamistodellisuus oikeudenmukaisemmassa ja realistisemmassa valossa.

Koska yleinen johtamiskirjallisuus (ja -ajatusmaailma) keskittyivät 1900-luvun puolivälissä vielä vahvan individualistisesti yksittäisen *johtajan* teorian ympärille (Broussine & Callahan 2016), Gibbin ajatukset verkostomaisena kollektiivina itseään johtavasta toimijaryhmästä jäivät pimentoon vielä vuosiksi. Termi jaettu johtajuus nousi uudelleen keskiöön 1980-luvun puolivälissä, minkä jälkeen sen käyttö ja ennen kaikkea tunnustettu implementointi kiihtyi huomattavasti nimenomaan erilaisissa kasvatusinstituutioissa (Gronn 2000, 324).

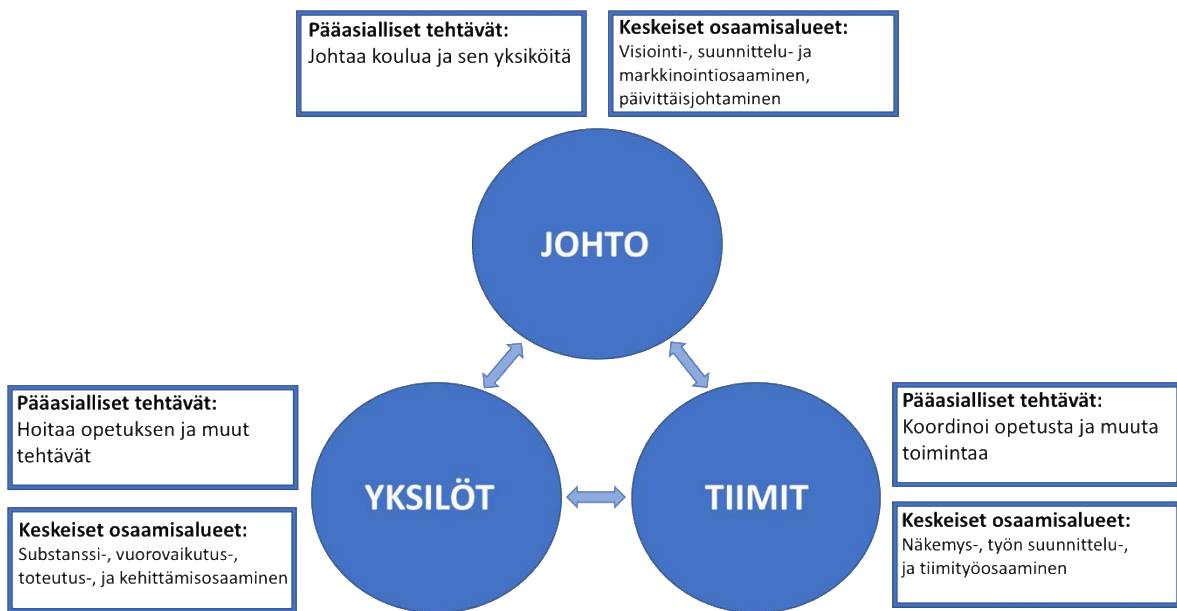
Nyky-ymmärryksen ja -teorian valossa jaetun johtajuuden olemus on varsin kokonaisvaltainen: muodollisten johtamisjärjestelmien uudelleenorganisoinnin lisäksi kyseessä on fundamentaalinen, arvoperustainen ajatusmaailma, joka on syytä mieltää dynaamiseksi prosessiksi (Harris 2008). Näin se voidaan nähdä myös eräänlaisena teoreettisena viitekehyksenä suoranaisen delegoimiseen ja hajauttamiseen perustuvan johtamistoiminnan lisäksi, joskin Harrisin (2008, 16) tulkinnat johtajuuden suoranaisesta jakamisesta (delegoimisesta) koulujen sisällä ja välillä myös edustavat suoraviivaisempaa, hieman ”pinnallisempaa” näkemystä. Kokonaisvaltaisuuden lisäksi myös kontekstisidonnaisuus tulee huomioida, minkä lisäksi pelkän johtamisen jakamisen ohella keskeistä on

---

<sup>9</sup> Nivala (2006, 133) huomauttaa, ettei ”ismejä” pidä ymmärtää johtamistyyleiksi, vaan ne ovat enemmänkin erilaisia johtamisjärjestelmiä erilaisine roolijakoineen ja hierarkioineen.

nimenomaan se, *miten* sitä on jaettu (Harris 2008, 118–119; Harris 2011; Spillane & Diamond 2007, 164).

Jaetun johtajuuden ytimen koetaan rakentuvan vuorovaikutuksellisuuden ympärille, joka yhdistää muodolliset johtamisrakenteet sekä tiimeissä ja ryhmissä toimivat yksilöt toisiinsa (Lahtero, Lång & Alava 2017). Vastavuoroista toimijoiden välistä vuorovaikutusta voidaan hahmottaa kuvion 2 avulla (mukaillen Helakorpea 2000, viitannut Pennanen 2006, 68)<sup>10</sup>.



**KUVIO 2.** Koulutusorganisaation vuorovaikutteisten tasojen keskeiset tehtävät ja osaamisalueet (mukaillen Helakorpea 2000, 16, viitannut Pennanen 2006, 68)

Jaetun johtajuuden puolesta puhujat eivät siis pyri kieltämään yksilön johtajuuden olemassa oloa tai tarpeellisuutta, vaan painottavat johtamisvastuun hajauttamista ja näin yhteisön maksimaalisen potentiaalin ulosmittausta (Harris 2008). Tässä yhteydessä on syytä mainita myös niin kutsutut *alaistaidot*, joita kehittämällä nimenomaan on tarkoitus valjastaa koko työyhteisön kyvyt hyötykäyttöön kannustamalla työntekijöitä ottamaan suurempaa vastuuta koko työyhteisöön sitoutumisesta (Keskinen 2005; Nivala 2006, 131). Toisaalta myös yksilöjohtajan

<sup>10</sup> Alkuperäiskuvioita on muokattu vastaamaan hajautettua järjestelmää paremmin siten, että top-down -tyylisestä, hierakisesta toiminnan vaikutuksen suunnasta on siirrytty kohti kehämäistä struktuuria, jossa jokainen toimijataho on välittömässä vuorovaikutuksessa toistensa kanssa.

merkityksen vähättelyä on alettu viime aikoina pitää kyseenalaisena; niin oppilaitoksissa kuin muissa organisaatioissa jaettu johtajuus lisää usein paradoksaalisesti yhtäaikaaisesti myös hierarkkisesti korkeimmalla olevan johtajan toiminnan merkitystä (Gronn 2008; Leithwood ym. 2007). Näin myös yksittäisen rehtorin rooli jaetun johtamisjärjestelmän keskiössä operoivana muodollisena johtajana ja toiminnan mahdollistajana ennen kaikkea suunnitelmallisten hallinnollisten ja kulttuuristen olosuhteiden näkökulmasta on avainasemassa (Harris 2011; Leithwood ym. 2009).

Tarkasteltaessa ilmiötä käytännönläheisemmästä näkökulmasta Harris (2008, 112–113) on listannut kahdeksan empiirisiin tutkimustuloksiin perustuvaa jaetun johtajuuden ominaispiirrettä, jotka siis näyttäisivät yhdistävän yhteisöjä, joissa jaettua johtajuutta harjoitetaan menestyksekkäästi:

- 1) Jaettu visio yhteisöllisyyden takaajana
- 2) Johtajien auktoriteetti perustuu asiantuntemukseen muodollisuuksien sijasta
- 3) Joustavat yhteistyötiimit, jotka perustuvat yksilöiden vahvuuksiin
- 4) Erilliset tiimit muodostavat kokonaisen tulevaisuusorientoituneen yhteisön
- 5) Yksilöt mieltävät itsensä aktiiviseksi osaksi johtamiskokonaisuutta
- 6) Organisaation tavoitteet on eksplisiittisesti jaoteltu ja eritelty
- 7) Rooli- ja tehtävienjako on hajautettu tilanteen mukaan
- 8) Kaikki muutos ja kehitys perustuu työyhteisöstä kumpuavalle tiedolle

Kun jaetun johtajuuden murtautuminen oppilaitosjohtamisen valtavirtaan on jo vuosikymmeniä sitten tunnustettu, sopii kysyä, miksi se palvelee tarkoitustaan juuri koulukontekstissa niin hyvin. Kysymyksen ”miksi” tulisikin ylipäättään olla kaiken toiminnan taustalla ja keskiössä; toisin sanoen koulun johdon tulee aina perustella menettelytapansa ja kysyä, palveleeko se koulun perimmäistä tehtävää, eli kasvatusta ja oppimista (Gronn 2008). Vaikka onkin olemassa tapauksia, joissa uusi karismaattinen, ”sankarirehtori” kääntää koulunsa menestyksen tielle, yhä useammin uusi rehtori joutuu tunnistamaan kompleksiset ja alati muuttuvat työjärjestelmä rakenteet ylitsepääsemättömiksi, mikäli johtajuutta ei jossain määrin jaeta (Harris 2008, 23–29; Lahtero, Lång & Alava

2017). Jaetun johtajuuden hyötyjä perustellaankin mahdollisuutena vapauttaa koulut jäykästä johtamisbyrokratiasta ja vahvistaa näin koulun perimmäistä tehtävää (Harris 2008, 23–29). Myös hajautettu koulutusjärjestelmä luo edellytyksiä jaetulle johtajuudelle, kuten esimerkiksi Suomen valtion-, kunta- ja koulutason opetussuunnitelmista (ja opetussuunnitelmaprosessista) käy ilmi. Hajautettu järjestelmä luo näin mahdollisuuden johtaa usealla portaalla yhtä aikaa. (Tian & Risku 2018.) Lynch (2012, 39) myös toteaa, että poliittisten ja hallinnollisten reunaehtojen muutoksen ohessa myös yleinen kulttuuri on muuttunut jaettua johtajuutta suosivampaan suuntaan.

Jaetun johtajuuden ympärille rakennetut oppilaitosjohtamisjärjestelmät näyttäisivät heijastelevan vahvasti demokratian ja tasavertaisuuden arvoja – kokemukset Pohjoismaiden lisäksi esimerkiksi Hollannista ovat olleet rohkaisevia (Harris 2011). Tämän lisäksi suomalaista koulutusjärjestelmää ja jaettua johtajuutta näyttäisi yhdistävän myös eräs toinen keskeinen piirre: luottamuksen ilmapiiri. Ensimmäisenä mainitun ominaispiirteenä ja jälkimmäisen onnistumisen edellytyksenä se voidaan nähdä yhdeksi osasyysiksi siihen, miksi suomalainen oppilaitosjohtaminen on nojannut jaettuun johtajuuteen vahvasti jo viime vuosituhaten lopulta lähtien (ks. esim. Tukiainen 1999, 171)<sup>11</sup>. Harris (2008, 11) toteaa, että työyhteisön, jossa vallitsee vahva keskinäinen luottamus ja yleisesti ottaen hyvä henki, onnistuvat toteuttamaan jaettua johtajuutta menestyksekkäimmin. Spillanen (2006) ja Gronn (2008) taas viittaavat oikein toteutetun jaetun johtajuuden johtavan lopulta työyhteisöön, joka on enemmän kuin osiensa summa.

Osista puhuttaessa on myös hyvä huomioida Suomenkin koulujen henkilöstömäärän koon keskimääräinen kasvu, mistä seuraava kollegiaalisen yhteistyön<sup>12</sup> ja tiimityöskentelyn lisääntyminen edellyttää vastavuoroista luottamusta jokaiselta koulun toimijalta, myös oppilailta. Näin rehtorin keskeinen rooli sekä ”alas- että ylöspäin” operoivana keskuslinkkinä ja kulttuurin vaalijana saa suuren painoarvon (Gregory 2017). Lahtero, Lång ja Alava (2017) antavat artikkelissaan myös hyvän kuvan siitä, kuinka jaettua johtajuutta on harjoitettu

---

<sup>11</sup> Isosomppi (2006) ja Pennanen (2006, 72) käyttivät tästä aikoinaan termiä ”johtamisen kansainvaltaistuminen” eli demokratisoituminen. Demokraattista johtajuutta on tarkastellut lähemmin muun muassa Diosdado (2008).

<sup>12</sup> Koulun toimihenkilökunnan välinen yhteistyö mainitaan myös POPS:ssa (2016, 36), mutta se, mihin vedetään raja yhteistoimijuuden ja yhteisjohtajuuden välillä, on tapauskohtaista.

vantaalaisessa esimerkkikoulussa käytännöntasolla; osasta opettajakuntaa koottu koulun johtoryhmä (*management team of teachers*) toimii rehtorin apukätenä osallistumalla esimerkiksi vuosittaisen strategialausunnon laatimiseen, koulun toiminnan suunnitteluun ja organisointiin, sekä opettajakunnan äänenä toimimiseen. Koulun on myös lain mukaan kuultava sekä oppilaskuntaa että vanhempia ennen vuosisuunnitelmansa lanseeraamista (Järjestyssääntöjen laatiminen 2016). Kaikesta tästä huolimatta rehtorin viimekätisen vastuun todetaan olevan suuri.

Varsin positiivisena näyttäytyvästä yleisilmeestään huolimatta jaettu johtajuus on saanut osakseen myös kritiikkiä koskien lähinnä käsitteen epämääräisyyttä, toiminnan organisoimisen käytännön esteitä ja menettelyn todellisia tarkoituksia. On esitetty, että jaettu johtajuutta edistetään demokratian nimissä, vaikka tämä todellisuudessa lisäisi opettajien kokonaistyökuormaa ja toimisi yhtenä managerialistisena keinona jalkauttaa erilaisia poliittisia (esimerkiksi uusliberalistisia) ideologioita kouluihin (Fitzgreal & Gunter 2006; Hargreaves & Fink 2009, viitannut Harris 2011). Argumentti on sinänsä perusteltu, koska yksittäisen rehtorin valta jaetussa johtamisjärjestelmässä toisinaan myös kasvaa (Harris 2011; Leithwood ym. 2009).

Kahdesta jaettuun johtajuuteen liittyvästä alailmiöstä näyttäisi kuitenkin vallitsevan suhteellisen yhtenäinen konsensus: koulun perustehtävään jaetulla johtajuudella näyttäisi olevan positiivinen vaikutus<sup>13</sup>, ja rehtorin johtamistaitojen merkitys on jaetun johtajuuden onnistumisen kannalta keskeinen. Tämän lisäksi koulun johtamisrakenteiden tulee olla jaetulle johtajuudelle optimoidut riittävän joustavuuden kautta (Kyllönen 2011, 156). Rehtorin itseluottamuksen puute, tahdittomuus, autoritäärisuus ja haluttomuus vaalia yhtenäistä kulttuuria näyttäytyvät myös tekijöinä, joiden vallitessa jaettu johtajuus ei toimi tarkoituksenmukaisesti (Diosdado 2008). Näin ollen – ottaen huomioon suomalaisessa oppilaitosjohtamiskulttuurissa tunnustetun vahvan jaetun johtajuuden eetoksen – rehtoreiden on hyvä olla tietoisia heidän asemansa merkittävydestä tässäkin yhteydessä.

---

<sup>13</sup> Pesosen (2009, 91-93) mukaan suomalaiset rehtorit olivat suhteellisen yksimielisiä jaetun johtajuuden tarkoituksellisuudesta ja toimivuudesta, joskin joitain soraääniä on ilmennyt liittyen järjestelyn itsetarkoitukseen ja sen mahdollisesti lisäämään yksilön työmäärään.



## 4 TUTKIMUSASETELMA

Tässä luvussa erittelen tutkimusasetelmani osakokonaisuudet ja kuvaan, kuinka ne yhdessä muodostavat sen metodologisen asetelman, jonka puitteissa tutkimuksen perimmäisiin tehtäviin pyrittiin vastaamaan. Perustelut ja valinnat, joita metodologian rakentamisen yhteydessä tehdään, ovat tutkimuksen lopputuloksen ja tutkimustehtävien saavuttamisen kannalta äärimmäisen keskeinen tekijä jo pelkästään siksi, että metodologiset valinnat ohjaavat tutkijan itsensä havaintoja ja myöhempiä menetelmällisiä ratkaisuja, jotka taas edelleen vaikuttavat siihen, mitä tutkimuksella lopulta saavutetaan.

Koska nimenomaan tutkimuskysymykset näyttäytyvät usein kenties konkreettisimpana ilmentymänä siitä, mistä halutaan saada tietoa, lähden liikkeelle niiden erittelemisestä. Tämän yhteydessä vastaan myös siihen, mikä on laajemmassa mittakaavassa tutkimuksen perimmäinen tarkoitus. Tämän jälkeen käyn läpi tutkimukseni tieteenfilosofiset lähtökohdat, jotka on tutkimuskysymysten läpikäynnin jälkeen helpompi asettaa kontekstiin. Tämän tutkimuksen tieteenfilosofinen kenttä ja viitekehys näyttäytyvät verrattain varsin laaja-alaisina ja jopa abstrakteina johtuen niitä ohjaavasta kvalitatiivisesta ja ennen kaikkea tulevaisuudentutkimuksen tutkimusperinteestä sekä näiden yhdistämisestä.

Lopuksi etenen yleisestä ja abstraktista kohti spesifimpää ja konkreettisempaa, eli kuvaan niitä menetelmiä ja välineitä, joiden avulla aineisto kerättiin ja lopulta analysoitiin.

### *4.1 Tutkimuksen tehtävät ja tutkimuskysymykset*

Tässä tutkimuksessa tarkastelun ja mielenkiinnon keskiössä oli ensisijaisesti koko perusasteen oppilaitosjohtamisen kenttä ilmiönä ja kokonaisuutena 2040-luvulla. Tätä asetelmaa kuitenkin tarkennettiin rajaamalla mielenkiinto ja tutkimusasetelma nimenomaan perusasteen oppilaitoksen rehtorin työn

ympäri. Tällainen huomion keskittäminen oli perusteltua ensinnäkin siksi, että hyvä yleisohje minkä tahansa tieteellisen tutkimuksen tutkimusongelman määrittelemiseksi onkin välttää pintaraapaisua jostakin laajasta ilmiöstä ja sen sijaan pyrkiä tarkastelemaan jotain kapeampaa osa-aluetta perusteellisemmin (Puusniekka & Saaranen-Kauppinen 2006).

Tutkimuksen lähtökohtaisena tarkoituksena oli siis kartoittaa rehtoreiden itsensä näkemyksiä perusasteen oppilaitosjohtamisen tulevaisuudesta ja sen aikaisesta rehtoriudesta. Tätä lähestymistapaa pyrittiin yhä rikastuttamaan ja asettamaan perspektiiviin suhteuttamalla saavutettu tieto siihen, mitä se kertoo ilmiön nykytilasta ja näin myös nykyrehtoreiden arvoista. Tämän lisäksi rehtoreiden näkemyksiä heidän ammattinsa tulevaisuuden perusedellytyksistä kartoitettiin. Kantavana ajatuksena oli siis pyrkiä hahmottelemaan kokonaiskuva, joka tarjoaisi vastauksen – tai vähintäänkin ymmärrystä – seuraavaan kysymykseen: mitkä vaihtoehdot näyttäytyvät mahdollisina ja todennäköisimpinä tulevaisuuden oppilaitosjohtamisen ja koulun yleistilan kannalta, ja minkälaisen johtajan koulu tällaisen todellisuuden puitteissa tarvitsee?

Yksityiskohtaisemmat tutkimuskysymykset, joihin tämä tutkimus pyrki löytämään vastauksen, olivat ensisijaisesti

1. Minkä asioiden, ilmiöiden ja taitojen rehtorit ennustavat olevan keskeisimpiä heidän ammatissaan vuonna 2040?
2. Mitä rehtoreiden esittämät vaihtoehtoiset tulevaisuusennusteet kertovat ammatin ja alan nykytilasta?

Tämän lisäksi taustalla vaikutti vielä kolmas, luonteeltaan sekundäärinen ja täydentävä tutkimuskysymys:

3. Mitä eri johtamisen teorioita ja suuntauksia rehtorit korostavat näkemyksissään?

Asetelmaa siis fokusoitiin rajaamalla mielenkiinto harkinnanvaraisesti nimenomaan rehtorin työnkuvaan ja tätä edelleen yhä spesifimpiin elementteihin, joista lisää myöhemmin tässä luvussa. Näin ollen myös aineisto päätettiin kerätä virassa toimivilta rehtoreilta. Tällaista harkinnanvaraisen aineiston keruun

muotoa edustaa niin kutsuttu eliittiotanta, joka Tuomen ja Sarajärven (2018, 99) mukaan valikoi tutkimuksen tiedonantajiksi ne henkilöt, joilta voidaan olettaa saatavan parhaiten tietoa tutkimusongelmasta. Tulevaisuudentutkimuksen ja tässä tutkimuksessa sovelletun Delfoi-menetelmän yhteydessä puhutaan vastaavasti asiantuntijaotannasta (ks. esim. Kamppinen, M., Kuusi, O. & Söderlund, S. 2002; Kyllönen 2011; Mannermaa 2004). Rehtoreiden on myös todettu olevan vaikuttavassa roolissa muutoksen aikaansaamisessa, minkä vuoksi heidän asemansa ja sanomisensa tulevaisuuden kartoittamisessa ovat keskeiset (Kyllönen 2011, 17).

Koulutuksen hallinnon henkilökunta ja sivistystoimenjohtajat, jotka hekin toimivat muodollisessa johtamisasemassa, päätettiin sivuuttaa aineistosta siitä syystä, että nimenomaan rehtori on sellainen kasvatus- ja opetusalan johtohenkilö, jonka toiminta liittyy usealle kouluinstituution eri toimialueelle niin hänen johtamassaan koulussa kuin laajemmassa, esimerkiksi kunta- tai aluetason, ympäristössä. Tämän lisäksi rehtori on koulun henkilökunnasta se, jonka koulutustausta painottuu myös hallintoon ja johtamiseen, esimerkiksi Opetushallinnon tutkinnon tai Koulutusjohtamisen instituutin opintojen kautta (Perusopetuslaki 986/1998).

Johtamisen kentän toimijoiden lisäksi rajausta oli tehtävä myös ajallisen ulottuvuuden suhteen. Yleinen käsitys siitä, että nyky-yhteiskunta ja -työelämä ovat luonteeltaan varsin hektisiä ja pirstaleisia ohjasi osaltaan suuntautumista tulevaisuusorientoituneeseen lähestymistapaan. Tulevaisuuteen katsomista ja siihen tietoisesti varautumista korostetaan 2000-luvulla enenevässä määrin myös koulujen toiminnan yhteydessä (Ahonen 2001).

Keskeistä on huomioida, että ensisijainen tavoitteeni ei ollut pyrkiä eksplisiittisesti ennustamaan, mitä todennäköisimmin tulee tapahtumaan (joskin tätä näkökulmaa myös sivuttiin analyysin yhteydessä), vaan nimenomaan subjektiivisesti analysoida rehtoreiden tämänhetkisiä näkemyksiä tulevaisuuden oppilaitosjohtamisen vaihtoehtoisista skenaarioista ja siten kokonaiskuvasta. Näin tutkimus näyttäytyy tulevaisuudentutkimukselle ominaisesti ennen kaikkea nykyisyyden ja tulevaisuuden vuoropuheluna, koska haastateltavien visiot kertovat paljon myös heidän käsityksistään ilmiön nykytilasta. Tähän viittaa myös Kyllönen (2011, 91) todetessaan tulevaisuudentutkimuksen olevan jossain määrin myös tulevaisuuden tekemistä ja näin eräänlaista arvokannanottoa

tulevaisuuden kehityssuunnista. Mannermaa (1999 18–19) jopa kieltää tulevaisuudentutkimuksen olevan ennustamista ja painottaakin vaihtoehtoisten skenaarioiden tarjoaman tiedon merkitystä välineenä muokata tulevaisuudesta halutun kaltainen. Kaiken tämän lisäksi tulevaisuudentutkimus alana ja metodina tarjoaa myös mielenkiintoisen ja mielekkään välineen, joka siis parhaimmillaan ”paljastaa” jotain perin oleellista vastaajien näkemyksistä ja arvoista – siis siitä, mikä perusasteen oppilaitoksen johtajan jokapäiväistä toimintaa pohjimmiltaan ohjaa.

Päätös sijoittaa tarkasteltavana oleva tulevaisuus nimenomaan 2040-luvulle tehtiin tutkijan itsensä subjektiivisen arvion perusteella. Nimenomaan 2040-luku voidaan mieltää yhtäaikaaisesti sekä sopivan mielekkääksi että realistiseksi ajankohdaksi; 2030-luku olisi todennäköisesti tuottanut ennalta jo suhteellisen hyvin nähtävissä olevia vastauksia, 2050-luku taas olisi entisestään laskenut esitettyjen visioiden todennäköisyys- ja siten uskottavuusastetta. Näin ollen yleispätevimmäksi aika-akseliksi valikoitui 2040-luku, jolloin optimitilanteessa aineistosta voidaan ajatella saatavan dataa, joka on samanaikaisesti yhteneväistä ja koherenttia, vakavasti otettavan totuuspohjaista, sekä sopivan monenkirjavaa ja visionääristä.

#### *4.2 Tutkimuksen tieteenfilosofiset lähtökohdat*

Tämä tutkimus edustaa laadullista, eli kvalitatiivista tutkimusta. Kvalitatiivista tutkimusta on yleisesti määritelty suhteessa kvantitatiiviseen (numeeriseen) tutkimukseen nimenomaan kysymällä, mitä laadullinen tutkimus ei ole. Kvantitatiiviseen tutkimuksen perustuessa usein matemaattisiin, numeroiden ilmaisemiin mittaustuloksiin tarkastelee kvalitatiivinen tutkimus aineistoa kokonaisvaltaisesti; tarkoituksena on ennen kaikkea kuvata jotakin tapahtumaa, ymmärtää tiettyä toimintaa, tai antaa teoreettisesti mielekkäitä tulkintoja jostakin ilmiöstä. (Alasuutari 1993, 21; Eskola & Suoranta 2014, 13, 61; Häkkinen 1996, 13.)

Alasuutari (1993, 14–15) kuitenkin varoittaa suhtautumasta kvantitatiiviseen ja kvalitatiiviseen tutkimukseen toistensa puhtaina vastakohtina; molempien tutkimussuuntausten piirissä tunnistetaan pyrkimys mahdollisimman pitkälle vietyyn objektiivisuuteen, minkä lisäksi niiden keskinäisiä menetelmiä ja

toimintaperiaatteita on mahdollista yhdistää, soveltaa ja pitää toistensa jatkumoina. Kyseenalainen on myös tulkinnallisuuden elementin yhdistäminen nimenomaan kvalitatiiviseen tutkimukseen, sillä Palonen (1988, 15) toteaa kaiken tutkimuksen olevan (ainoastaan) tulkintaa. Kaiken tulkinnan ollessa relatiivista, ennakkokäsityksiin perustuvaa ja niiden muuttamiseen pyrkivää, voidaan ajatella, että absoluuttisesti tosien vastausten antamisen sijaan tulkinta on kaikessa tutkimuksessa keskeinen väline matkalla ”paremmin ymmärtämiseen” (Palonen 1988, 14–15).

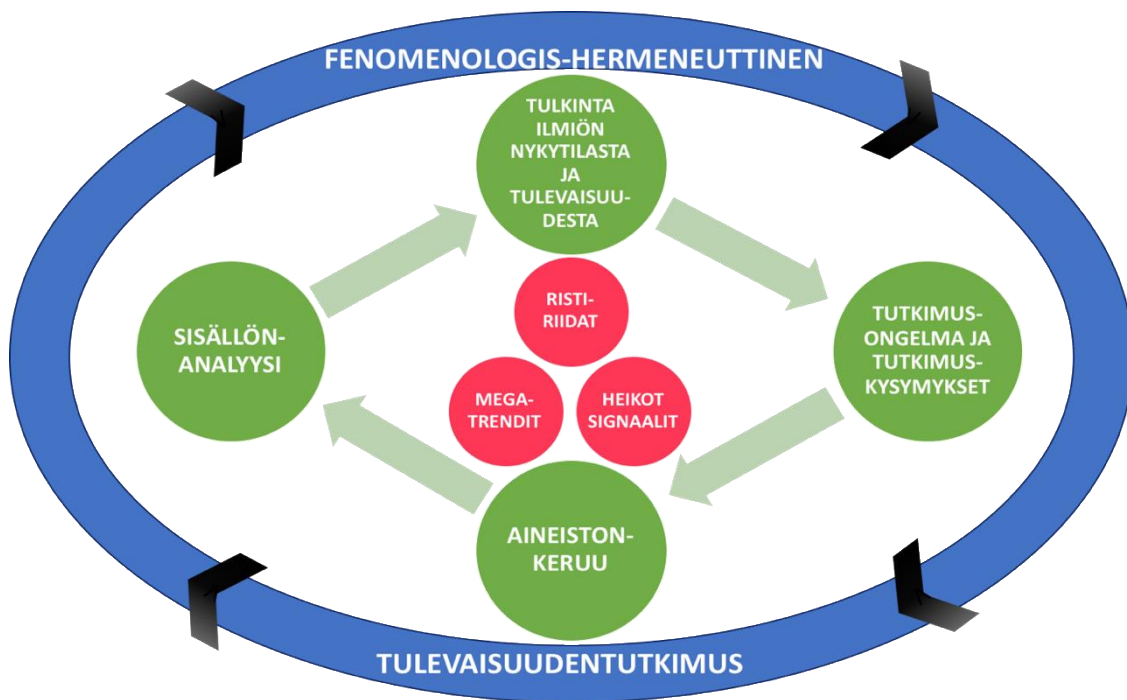
Koska aikaisemmat tulkinnat voidaan aina asettaa kyseenalaiseksi, tutkimuksen tekeminen voidaan yleisesti ottaen mieltää jatkumoksi, joka kuljettaa ihmiskuntaa tutkimusten uudelleentulkinnan ja argumentoinnin myötä kohti yhä validimpaa ja paremmaksi katsottua tieteellistä käsitystä eri ilmiöistä. Tähän kiteytyy myös tämän tutkimuksen tarkoitus: tarkastella kohteeksi valittua ilmiötä siitä perspektiivistä, joka nykytiedon puitteissa on mahdollista ottaa, ja siitä käsin mahdollisesti kyseenalaistaa aikaisempaa hyväksyttyä ymmärrystä ja näin muokata ihmisten yleisiä ennakkokäsityksiä ja tapoja toimia.

Kvalitatiivisen tutkimussuuntauksen sisällä tämä tutkimus edustaa *fenomenologis-hermeneuttista tulevaisuudentutkimusta* (kuvio 3). Tulevaisuudentutkimus omana tutkimussuuntauksenaan ohjasi tämän tutkimuksen aiheen ja näkökulman valintaa, sekä suurilta osin saneli ehtoja käytäntöön valikoituneelle metodologialle ja asetti raamit niiden soveltamiselle. Fenomenologis-hermeneuttinen lähestymistapa taas voidaan mieltää tulevaisuusorientoituneisuutta ohjanneeksi abstraktiksi yläkäsitteeksi. Fenomenologia – ja tietyssä määrin myös hermeneutiikka – tulee ennen kaikkea ymmärtää pelkän suuntauksen tai metodin sijasta kokonaiseksi tieteenfilosofiaksi, joka perustaa itsensä suhteellisuutta, kokemuksellisuutta ja tulkinnallisuutta korostavalle tieto- ja ihmiskäsitykselle (Laine 2018).

Fenomenologian keskeinen lähtöajatus on, ettei ihmistä voida ymmärtää irrallaan suhteestaan maailmaan. Tämän ajatuksen mukaisesti yksittäiset ihmissubjektit rakentuvat suhteessa maailmaan, jossa he elävät ja jota he yhtäaikaaisesti myös tuottavat. Tarkastelun ensisijaiseksi kohteeksi valikoituvat siis ihmisten välittömät kokemukset (Finlay 2012, 21–22; Laine 2018; Marton 1988, 152). Näin fenomenologia on sovitettavissa sellaiseen tutkimusasetelmaan, jossa yksilöiden erilaisten kokemusten kautta pyritään

ymmärtämään tarkasteltavaa todellisuutta tai ilmiöitä, ja kokemusta taas ei voida ymmärtää ilman tulkintaa.

Fenomenologia ei usko ihmisten kokemusmaailmasta löydettävän absoluuttisesti objektiivisia totuuksia, mihin ajatukseen myös hermeneutiikan käsite toistuvine tulkintakierroksineen perustuu. Näin ollen hermeneutiikan yhdistäminen fenomenologiseen lähestymistapaan on luontevaa (Laine 2018, 29–32.) Hermeneuttinen kehä on tällaista alati syvenevää ymmärrysprosessia kuvaava vertauksellinen käsite, jonka voidaan käsittää toteutuvan oikeastaan koko tutkimusprosessin ajan. Laine (2018, 37–38) kuvailee hermeneuttista kehää dialogiksi tutkimuksen aineiston ja teorian kanssa, minkä kautta tutkijan tulisi lopulta vapautua – mahdollisesti virheellisistä – ennakkokäsityksistään ilmiöstä.



**KUVIO 3.** Tutkimuksen tieteenfilosofinen ja metodologinen kokonaiskuva

Kuviossa 3 on visualisoituna tutkimuksen koko metodologinen olemus ja etenemisstrategia. Kuvio esittää kehämäistä (tietyllä tapaa spiraalin kaltaista) kaavaa, joka uloimman kehän tieteenfilosofisen viitekehyksen ohjaamana etenee syvemmälle kohti kuvion keskustan konkreettisia metodologisia menetelmiä ja sisältöä. Kuvion keskellä sijaitsevat elementit edustavat lopulta sitä, mitä kyseisen metodologisen lähestymistavan puitteissa lopulta saavutettiin. Toisin

sanoen, uloimmilla kehillä liikutaan tutkimussuuntauksen ja -filosofian sekä metodologian, keskellä tutkimustulosten piirissä. Nuolet kuvion uloimmalla kehällä taas symboloivat hermeneuttisen kehän toistuvia tulkintakierroksia, minkä ansiosta kuvio voidaan mieltää myös spiraalin kaltaiseksi.

Kuvion vihreällä maalattu kehä käsittää tutkimuksen käytännön tason metodologiset ratkaisut, jotka on perusteltu uloimman kehän reunaehtojen nimissä. Kehä alkaa *tulkinnasta ilmiön* (eli perusasteen oppilaitosjohtamisen) *nykytilasta ja tulevaisuudesta*, jonka ohjaamana *tutkimusongelma ja tutkimuskysymykset* muotoutuivat. Toisin sanoen valinta siitä, mistä ollaan kiinnostuneita ja mikä olisi arvokasta tietoa selvittää tehtiin nykytietoon ja tutkimuskirjallisuuteen peilaten. Tutkimusongelman ja -kysymysten ohjaamana edettiin lopulta metodologian piiriin, eli *aineistonkeruun* kautta lopulta *sisällönanalyysiin*, joita myös toteutettiin ja sovellettiin tulevaisuudentutkimuksen ehdoin esimerkiksi olemalla lähtökohtaisesti kiinnostuneita *megatrendeistä, heikoista signaaleista ja ristiriidoista*, eli kuvion keskelle sijoittuvista tutkimustuloksista, joista lisää myöhemmin tässä luvussa. Keskeistä on ymmärtää, että sisällönanalyysin kautta päädytään takaisin aiempaa rikkaampaan – kenties jo muuttuneeseen – käsitykseen lähtöpisteeseen, eli tulkinnasta ilmiön nykytilasta ja tulevaisuudesta.

Fenomenologia yleisenä tieteenfilosofisena suuntauksena saatetaan toisinaan sekoittaa hieman konkreettisempaan *fenomenografiaan*. Keskeinen eroavaisuus näiden kahden termin välillä liittyy juuri siihen, että ensimmäisenä mainittu edustaa laaja-alaisempaa tieteenfilosofista perinnettä, ”kattokäsitettä”, kun taas jälkimmäinen voidaan ymmärtää käytännönläheisemmäksi, suhteellisen metodologiseksi lähestymistavaksi tai -suuntaukseksi (Häkkinen 1996; Marton 1981). Yleisesti ottaen sekä fenomenologiassa että fenomenografiassa todellisuutta ei voida kuvata täysin sellaisenaan, mistä johtuen huomio on näin ollen perusteltua keskittää ihmisten kokemukseen ja ymmärrykseen (Niikko 2003, 15). Tämä taas linkittää yleisen fenomenologisen lähestymistavan ja tulevaisuudentutkimisen tietyllä tavalla yhteen; tulevaisuus on aina luokse pääsemätön todellisuus, jota ei voida kuvata täysin objektiivisesti.

On silti syytä huomioida, että tämän tutkimuksen kannalta eronteko fenomenologian ja fenomenografian välille ei ole itsestään selvä. Fenomenologian ollessa kiinnostunut ilmiöiden tulkinnoista riippuvien

rakenteiden tutkimisesta ja paljastamisesta keskittyy fenomenografia nimensä mukaisesti kuvaamaan (*graphic* = kuva) näitä ilmiöitä koskemaan tuotettua sisältöä ja annettujen vastausten keskinäisiä suhteita (Niikko 2003). Tietyllä tapaa jälkimmäisenä mainittu lähestymistapa siis pätee myös tähän tutkimukseen. Toisaalta nimenomaan tulevaisuudentutkimuksen piiristä innoituksensa saaneet metodologiset lähestymistavat ja tutkimuksen yleinen fenomenologis-hermeneuttinen ote puhuvat kuitenkin sen puolesta, että tutkimus on syytä mieltää nimenomaan yleisen fenomenologisen tieteenfilosofian piiriin.

Fenomenologis-hermeneuttisen tutkimusotteen ja tulevaisuudentutkimuksen yhteensovittamisen lisäksi tutkimuksen teoreettinen viitekehys rakentui sosiaalisen konstruktivismin sekä edellisessä luvussa käsiteltyjen johtamisteorioiden varaan (ks. esim. Friesen ym. 2012; Harris 2011; Niikko 2003). Toisin sanoen, nämä teoreettiset lähestymistavat ja suuntaukset muodostivat ne reunaehdot ja ”silmälasi” joiden puitteissa ja läpi aihetta kussakin tutkimuksen vaiheessa tarkasteltiin. Teoreettinen viitekehys voidaan mieltää yhdeksi tutkimuksen toiminnanohjauksen kivijalaksi.

Koska kaikessa ihmisten ja asiantuntijayhteisön johtamisessa on kyse ihmisten välisestä vuorovaikutuksesta, voidaan sosiaalinen konstruktivismi mieltää etenkin jaetun johtajuuden perustaksi. Kauppila (2007, 36) toteaa, että ihmisen todellisuus riippuu tämän tavasta käsitteellistää ja konstruoida, rakentaa, todellisuutta, mistä termi *konstruktivismi* juontaa. Kun tähän toimintaan yhdistetään se vuorovaikutuksellinen, ihmisten välinen ja alati muokkaama todellisuus, jossa johtamisenkin kentällä operoidaan, saadaan *sosiaalinen* konstruktivismi. Kauppilaa (2007, 47) mukaillen voidaanakin todeta, että tieto ei ole ihmisen ulkopuolella, vaan tietoa rakennetaan eli konstruoidaan itse sosiaalisissa konteksteissa ja vuorovaikutussuhteissa. Berger ja Luckmann (1994, 85–107) myös tarkastelevat sosiaalisesti konstruoitunutta maailmaa erilaisten roolien ja instituutioiden näkökulmasta, mikä osaltaan puoltaa paitsi perusasteen oppilaitoksen myös rehtorin työn tarkastelua sosiaalisen konstruktivismin viitoittamana. Myös Ahonen (2008, 167–169) tulkitsee suomalaisen koulun johtajuuden olevan sosiaalisesti rakentuvaa ja kontekstisidonnaista, jossa rehtori jäsentää omaa johtajuuttaan useiden päällekkäisten odotusten ristipaineissa.



Sosiaalisesti konstruktivistista lähestymistapaa voidaan soveltaa niin yleisen laadullisen tutkimuksen kuin fenomenologis-hermeneuttisen tulevaisuudentutkimuksen yhteydessä. Kauppilan (2007, 87) mukaan sosiaalinen konstruktivismi korostaa tiedon suhteellisuutta ottaen huomioon myös arvot, tavoitteet ja ennakkokäsitykset tutkittavasta ilmiöstä. Tällä taas voidaan nähdä olevan yhteyksiä yleiseen fenomenologiaan, joka on kiinnostunut erilaisista ilmiöistä nimenomaan ihmissubjektien itsensä näkökulmasta (Laine 2018). Jaetun johtajuuden ideaalia sosiaalinen konstruktivismi palvelee siltä osin, että se korostaa ihmisiä maailmanymmärrystä yhteisesti rakentavina ja keskenään hahmottavina toimijoina (Kauppila 2007, 87). Sosiaalista konstruktivismia ja hermeneutiikkaa taas yhdistää käsitys tiedon ja ymmärryksen asteittaisesta syvenemisestä aikaisemmin opitun päälle toistuvien analyysikierrosten tuloksena (Laine 2018). Näin ollen ilmiön tarkasteleminen fenomenologis-hermeneuttisen lähestymistavan ja sosiaalisen konstruktivismin näkökulmasta oli luontevaa ja perusteltua, koska kiinnostuksen kohteena olivat johtavassa asemassa työskentelevät toimijat, heidän henkilökohtaiset käsityksensä ja arvonsa, sekä näiden muodostama kokonaisuus, jonka perusteella johtopäätöksiä pyrittiin lopulta tekemään.

#### *4.3 Tulevaisuudentutkimus*

Niin kauan kun ihminen on tiedostanut hänen elämänsä olevan aikaan sidottu, on hänen ajattelunsa ollut tulevaisuusorientoitunutta (Niiniluoto 2002, 7). Nykypäivän tulevaisuusajattelu on kuitenkin tullut kauas ajoista, jolloin esimerkiksi sellaiset ihanneyhteiskuntakuvaukset kuin Platonin *Valtio* vuodelta 370 eaa. ja Thomas Moren *Utopia* vuodelta 1516 julkaistiin, ja ranskalaisastrologi Nostradamuksen monitulkintaiset ennustukset värittivät 1500-lukua. 2000-luvun tulevaisuuteen katsominen on kuitenkin yhä enenevässä määrin tieteentekijöiden käsissä, eikä näkemysten perusteena käytetä enää kristallipalloa tai puhtaan subjektiivista mielikuvitusta, vaan tieteenteoreettisia metodeja.

Tulevaisuudentutkimus itsessään tieteenalana on varsin uusi (juuret 1940-luvulla), ja lähtökohdiltaan monitieteellinen. Niin luonnon-, ihmis-, yhteiskunta- kuin taloustieteet soveltavat tänä päivänä tulevaisuudentutkimusta – kukin itselleen ominaisilla tavoilla. (Kyllönen 2011, 92; Niiniluoto 2002, 7.) Olennaista

tulevaisuudentutkimuksen kannalta on nähdä ihminen tulevaisuusorientoituneena olentona, joka oikeuttaa ja perustelee nykyisiä toimiaan aina jossain määrin sen perusteella, minkä hän kokee tulevaisuudessa odottavan. Tulevaisuudentutkimusta onkin pyritty hyödyntämään eritoten alueellisen ja valtiollisen yhteiskuntasuunnittelun välineenä (Söderlund & Kuusi 2002, 253). Nykykansallisvaltioiden ja yleisen maailmanjärjestyksen pirstaleisuus ja arvaamattomuus, ja ennen kaikkea tietotekniikan roolin räjähdysmäinen kasvu ovat vaikuttaneet tulevaisuudentutkimuksen asemaan paradoksaalisen kaksijakoisesti: toisaalta objektiivisiksi kaavailtujen konkreettisten ennustusteiden kestättömyys horjutti tutkimusalan asemaa 1970-luvulla, toisaalta tietoteknisen murroksen sisällään pitäjä mahdollisuus järjestyviin globaaleihin muutoksiin vastakohtaisesti kasvatti tulevaisuudentutkimuksen kysyntää etenkin Pohjoismaissa vuosituhaten taitteessa (Söderlund & Kuusi 2002, 251–252). Tämä kielii sellaisesta maailmantilasta, jossa erilaisten valtavirtamuutosten vaikutuspotentiali tunnustetaan niin ohittamattoman suureksi, että jo suuntaa antavatkin ennustukset ovat tyhjää parempi ja kannattavampi keino valmistautua tulevaan. Myös kilpailuyhteiskunnan voidaan nähdä kannustavan tulevaisuusorientoituneeseen ajatteluun.

Tulevaisuusorientoituneisuus tulee näkyväksi myös tämän tutkimuksen tarkoituksessa ymmärtää perusasteen oppilaitosjohtamisen nykytilaa tulevaisuuskuvien avulla. Toisaalta myös historialla, aiemmin tapahtuneella, on suuri vaikutus ihmisen valintoihin ja odotuksiin, mistä johtuen tulevaisuuden tutkimuksessa täytyy hyödyntää riittävästi myös jo olemassa olevaa tietoa tutkittavasta ilmiöstä. Näin monitieteellisyys ja eri tieteenalojen keskinäinen yhteistyö nousee entistä suurempaan rooliin.

Kenties tärkein syy tulevaisuudentutkimuksen hyödyntämiselle on kuitenkin sen tarjoama näkemys tulevaisuuteen liittyvistä mahdollisuuksista ja uhista, mikä taas parhaimmillaan ohjaa perusteltuun ja aktiiviseen toimintaan edistää toivottua ja karttaa pelättyä tulevaisuutta (Hynynen ym. 1979; Malaska & Mannermaa 1985; Mannermaa & Ahlqvist 1998, viitannut Kyllönen 2011, 92). Ennustamisen sijaan avainasemassa on nykyisyyden kokonaisvaltainen ymmärtäminen, mikä tarjoaa mahdollisuuden taata asioiden oikein sujuminen tulevaisuudessa. Näin ollen tulevaisuudentutkimus nojaa varsin indeterministiseen maailmankuvaan,

minkä antaa olettaa, ettei tulevaisuus ole millään tapaa ennalta määritelty, vaan täynnä vaihtoehtoisia mahdollisuuksia. (Niiniluoto 2002, 7–8.)

Tämän tutkimuksen metodologiset valinnat perustuvat valtaosin *Delfoi-menetelmään*, jonka puitteissa myös toista tulevaisuudentutkimuksen keskeistä työkalua, *skenaariotyöskentelyä* sovellettiin. Skenaarion määritelmä tässä yhteydessä on sellainen maailmantila, erinäisten tapahtumien summa, joka on samaan aikaan jollain tavalla merkittävä ja vähintäänkin teoriassa potentiaalinen (Kamppinen, Malaska & Kuusi 2002, 31). Ajan saatossa useat tulevaisuudentutkimuksen erillisinä pidetyt metodit ovat osittain limittyneet toisiinsa, ja myös tässä tutkimuksessa sovellettiin eräänlaista hybridimallia, jossa yhdistyi elementtejä kummastakin työkalusta. Perusteena menetelmien yhdistelemiselle ja soveltamiselle näyttäytyi ennen kaikkea nykytodellisuuden ilmiöiden pirstaleisuus ja kontingenttius (ks. esim. Kyllönen 2011).

Tutkimukseen osallistuneiden rehtoreiden näkemyksiä pyrittiin kartoittamaan jakamalla tarkasteltavana oleva tulevaisuus kahteen ääripäähän: ideaali- ja kauhuskenaarioon. Ideaaliskenaario määriteltiin todellisuudeksi, jossa koulutusjärjestelmä ja sen johtamiskäytänteet ovat edenneet rehtorin työn ja koulun perustehtävän kannalta toivottuun suuntaan, kun taas kauhuskenaariossa kehitys on ollut luonnollisesti päinvastaista. Skenaariot edustavat siis omanlaisiaan utopioita ja dystopioita – kuviteltuja todellisuuksia, jotka ovat aina kiinnostaneet ihmistä. Skenaarioihin liittyen Isosomppi (1996) korostaa, että koulun kehittämisen ja johtamisen mallien ennakkoinnin yhteydessä nimenomaan erilaisten skenaarioiden hahmottaminen on tärkeää.

Karkean utopia-dystopia-vastakkainasettelun lähtökohta on, että molemmat tulevaisuudet ovat nykytilan ja -kehityksen valossa teoriassa mahdollisia, mutta kuitenkin sellaisinaan epätodennäköisiä. Tämä ohjaa tarkastelun näkökulmaa yhä vahvemmin pois suoranaisestä ennustamisesta kohti arvoja ja niin kutsuttuja *megatrendejä* ja *heikkoja signaaleja*. Mannermaan (2004, 16) mukaan kyseiset termit näyttäytyvät ikään kuin erilaisten tulevaisuuskuvien ääripäinä, joskin toki eri tavalla kuin varsinaiset vaihtoehtoiset skenaariot.

Megatrendin ja heikkojen signaalien suosio sai lähtökohtaisesti alkunsa 1970-luvun alun öljykriisistä, kun maailman (taloudellisten) kehityslinjojen kestävä ennustaminen kävi yleisen maailmanjärjestyksen stabiliteetin järkkymisen ja epävarmuuden aikakaudella hyvin hankalaksi (Mannermaa 2004,

44–46; Lampinen 2003). Heikon signaalin tunnuspiirteet ovat yhtä aikaa pieni toteutumistodennäköisyys mutta suuri vaikutuspotentiaali, kun taas megatrendi omaa yhtäaikaaisesti sekä korkean toteutumistodennäköisyyden asteen että suuren vaikutuspotentiaalin (Mannermaa 2004, 44–46). Merkityksellisen ja tarkastelun arvoisen molemmista termeistä tekee niiden korkea vaikutuspotentiaali, mikä taas on arvokasta tietoa organisaatioiden ja toimijoiden – luonnollisesti myös oppilaitosten – kannalta, sillä tällaisten ennakointimenetelmien avulla voidaan luoda perusteltuja, strategisia suunnitelmia tulevaisuuden haasteiden ja uhkien varalta (Kaivo-oja 2002, 226). Termeistä ja niiden sovelluksesta lisää myöhemmin tässä luvussa.

Tulevaisuudentutkimuksen, ja etenkin vaihtoehtoisten skenaarioiden, yhteydessä törmätään väistämättä arvojen merkitykseen. Tulevaisuudentutkimuksen kritiikin kohdistuessa usein sen alhaiseen ennustettavuuden ja reliabiliteetin tasoon, nousee keskiöön tulevaisuuskartoitusten paljastamat nykytilan merkit ja ennen kaikkea sitä kuvastavat arvot. Kun otetaan huomioon tulevaisuudentutkimuksessa usein hyödynnettävä asiantuntijaotanta, ei voida välttyä arvojen keskeiseltä merkitykseltä; asiantuntijoihin lukeutuu usein toimialansa johtajia, jotka johtamisasemansa kautta edustavat aina tietynlaista arvojohtajuutta, jolla taas vaikutetaan organisaation, yhteisön ja ennen pitkää myös yksilön valintoihin.

Erityisen huomionarvoista on, että tarkasteltavana tässä tutkimuksessa on nimenomaan yleissivistävää koulutusta ja kasvatusta tarjoava instituutio, peruskoulu. Perusasteen oppilaitoksen johtamisen asiantuntijoiden, eli rehtoreiden arvovalintojen merkitys siis korostuu entisestään. Rehtoreiden vastuksista kajastavat arvot heijastelevat kunkin yksilön persoonallista näkemystä siitä, mikä on toivottua ja mikä ei. Tämän taas voidaan olettaa ohjaavan heidän toimintaansa arjen työssä, millä on käytännössä katsottuna suora vaikutus kasvuiässä oleviin, omia arvokäsityksiään vasta muodostaviin lapsiin ja nuoriin. Tulevaisuudenkuvat kaiken kaikkiaan vaikuttavat yhtä aikaa sekä tietoisesti että tiedostamattomasti.

Huomioitavaa on myös, että tulevaisuuteen katsominen tapahtuu aina nykyisyyden reunaehtojen ohjeistamana. Toisin sanoen, mikäli meitä pyydetään ennustamaan tulevaa, tuotamme ennustuksemme enemmän tai vähemmän nykytilan premisseihin perustuen. Esimerkiksi lentäviä sähköautoja voisi olla

perustelematonta tai epätodennäköistä lähteä ennustamaan, ellei varsinaisia maantiellä kulkevia polttomootoriautoja olisi vielä keksitty tai vaihtoehtoiset energiantuotantomuodot eivät esiintyisi julkisessa keskustelussa. Näin ollen tämän tutkimuksen ideaali- ja kauhuskenaariomallien voidaan olettaa perustuvan hyvin pitkälle jo olemassa oleviin uhka- tai toivekuviin. Siten ne selittävät jo todellisuudessa vaikuttavia ilmiön eri puolia.<sup>14</sup>

Tässä tutkimuksessa yhdeltä osin keskeistä on siis se, minkä rehtorit kokevat oikeaksi ja hyväksi, sillä tämän päivän arvovalinnoilla vaikutetaan tulevaisuuden yhteiskunnan toimintaan. Tämä myös korostaa rehtoreiden roolin merkitystä oppilaitosjohtamisen kentän muutoksen tekijöinä. (Kyllönen 2011, 94, 148.) Oppilaitosjohtamista koskevassa kirjallisuudessa on korostettu rehtoreiden kykyä ennakoida tulevaa ja vastata siihen (esim. Ahonen 2001; Jokinen 2000, 89). Näin ollen tällä tutkimuksella voidaan nähdä olevan myös hienoinen pragmaattinen, käytäntöä kehittämään tähtäävä ote.

#### 4.3.1 Delfoi-menetelmä

Tutkimuksen aineiston keruu ja analyysi rakentuivat tulevaisuudentutkimuksen piirissä vahvasti vaikuttavasta Delfoi-menetelmästä johdetun sovellutuksen varaan. Delfoi on omintakeinen nimenomaan tulevaisuutta käsitteleville tutkimuksille, ja ensimmäistä kertaa sitä sovellettiin Yhdysvalloissa sotilasteknologiaa käsittelevissä tutkimuksissa 1950-luvulla (Kuusi 2002, 205). Sittenmin metodin käyttötarkoitukset ovat koko tulevaisuudentutkimuksen kentän myötä laajentuneet, ja kyseessä onkin yksi 2000-luvun käytetyimmistä metodeista nimenomaan oppilaitosten tulevaisuuskuvia tutkittaessa (Kyllönen 2011, 96). Laajentuminen sotilasteknologisista lähtökohdista sovelluskelpoiseksi aina sellaisten pehmeiden instituutioiden kuin koulun tarkoitukseen on ollut mahdollista, koska Delfoi-menetelmää itsessään voidaan nykyisin perustellusti soveltaa monenlaiseen käyttöön. Nykypäivänä asiantuntijanäkemyksen

---

<sup>14</sup> Kuusi (2002, 85–86) huomauttaa, etteivät asiantuntijat kuitenkaan välttämättä ole aina parhaita löytämään ainakaan heikkoja signaaleita, vaan usein tutkittavan ilmiön tapahtumien keskellä elävä toimija havaitsee heikot signaalit ensimmäisenä. Toisaalta, vaikka rehtoreiden asema tässä tutkimuksessa oli nimenomaan asiantuntijastatus, he edustavat silti selvää toimijuutta koulun ruohonjuuritason arjessa sekä koulun ja hallinnon rajapinnalla, mikä tekee heistä potentiaalisen joukon heikkojen signaalien havaitsemisen suhteen. Samanlaiseen johtopäätöksen tekee myös Kyllönen (2011, 106).

kartoittamiseen usein sovellettavan Delfoi-tekniikan kirjo voi ulottua yksinkertaisista kyselyistä aina laajamittaiseen komiteatyöskentelyyn, tai näistä johdettuun sovellukseen (Kuusi 2002, 205). Myös tässä tutkimuksessa aineistoa kerättiin useampaa kuin yhtä menetelmää hyödyntäen, eli harjoitettiin niin kutsuttua *menetelmätriangulaatiota* (ks. esim. Eskola & Suoranta 1998, 69–70).

Termin etymologinen alkuperä juontaa juurensa tunnettuun Delfoin oraakkeliin. Antiikin Kreikan Parnassos-vuoren rinteellä sijaitsi aikoinaan kaupunkivaltio nimeltä Delfoi, josta kehittyi ajan saatossa sikäläisittäin merkittävä ”tulevaisuuskeskus”. (Kuusi 2002, 204–205.) Kyllönen (2011, 96) on kuvannut Oraakkelin toimintaa ja mainetta seuraavasti (ks. myös Hynynen ym. 1979; Malaska & Mannermaa 1985; Mannermaa & Ahlqvist 1998):

Delfoissa asusti neuvonantajien vahtimana kerrallaan kolme nuorta ennustajanaista, joiden tuli pysyttäytyä neitsyinä, syödä määrättyä ruokaa ja noudattaa säännöllisiä elämäntapoja. Delfoi-temppleri oli rakennettu kallion päälle, ja lattian lohkeamista nousi kaasuja, joiden höyryistä humaltuneet Delfoin papittaret antoivat kysyjille moniselitteisiä vastauksia tulevaisuudesta, ikään kuin horoskooppeja.

Klassisen Delfoi-menetelmän ominaispiirteet ovat maailman muuttumisen myötä eläneet vuosikymmenten saatossa hieman, mutta metodin kulmakiviä ovat Linstonea ja Turoffia (1975) mukaillen edelleen jo mainittu asiantuntijaotanta, anonymiteetti, iteraatio, ja palaute. Kyllönen (2011, 96–97) mainitsee vielä erikseen useampien kierrosten välissä tapahtuvan argumentoinnin. Klassista Delfoita sovelletaan edellä mainituin reunaehdoin myös tässä tutkimuksessa, mutta kuitenkin ilman varsinaista palaute-osoita, joka ei käytännönhaastavuudestaan johtuen olisi ollut tarkoituksenmukaisesti toteutettavissa.

Asiantuntijaotanta perustuu siihen, että tietyn alan tunnustetuilla asiantuntijoilla (usein esimerkiksi johtajat, konsultit ja tutkijat) voidaan katsoa olevan perustelluinta saatavilla olevaa tietoa tutkittavasta aihepiiristä, mikä tekee heistä otollisen ryhmän aineistonkeruun kannalta (ks. esim. Kamppinen, M., Kuusi, O. & Söderlund, S. 2002; Kyllönen 2011; Mannermaa 2004). Viime vuosina yleistyneet sähköiset menetelmät (esimerkiksi kyselyt) ovat mahdollistaneet suuren joukon, ryhmän, kasaamiseen yhteen ”etänä”, minkä myötä myös vastaajien tunnistamattomuus eli anonymiteetti on paremmin turvattu. Anonymiteetin suoman turvan myötä asiantuntijoiden ei tarvitse pelätä

kasvojensa menettämistä, vaan he voivat vapaasti ja rehellisesti ilmaista mielipiteensä ja näkemyksensä. Tämä on myös yksi tutkimuksen reliabiliteettia, eli luotettavuutta lisäävistä tekijöistä.

Iteraatio, eli toisto tarkoittaa sitä, että näkemysten syventämisen ja argumentoinnin mahdollistamisen nimissä Delfoin yhteydessä järjestetään usein vähintään kaksi kierrosta. Tällä pyritään simuloimaan tosiasiallista komiteatilaisuutta, jossa ryhmäkeskustelun kautta tietämys käsiteltävänä olevasta aiheesta lisääntyy. Näin ollen Delfoi-menetelmä palvelee jo itsessään fenomenologis-hermeneuttista, tiedon tasoa asteittain syventävää, lähestymistapaa. Usein menetelmää hyödynnetään erilaisten työpajojen yhteydessä, jolloin asiantuntijat pääsevät spontaanimminkin hahmottelemaan tulevaisuudennäkymiä välittömässä, kasvokkaisessa vuorovaikutuksessa (Kyllönen 2011, 96–97). Koska nykyteknologia kuitenkin mahdollistaa sähköpostikyselyiden käyttämisen, on Delfoi-menetelmän tarkoituksena operoida tässä tapauksessa eräänlaisena komiteatyön ”korvikkeena” tai jatkeena (Kuusi 2002, 206).

Ensimmäisellä kierroksella esitettyjen näkemysten tueksi toisella kierroksella julkaistaan usein lyhyt koonti siitä, mikä osallistuvan asiantuntijaneelin yleinen mielipide kaikkine poikkeavine piirteineen oli. Tämän perusteella kukin vastaajista saa mahdollisuuden reflektoida, kommentoida, tai jopa muuttaa kannanottojaan. Näin tutkittavana olevaa ainesta pyritään syventämään ja lopulta löytämään (esimerkiksi heikkojen signaalien tai megatrendien kautta) se ydin, joka tosiasiallisesti on merkityksellistä (Kuusi 2002; Kyllönen 2011). Näin toimittiin myös tässä tutkimuksessa.

Mikäli kierroksia on useampia kuin kaksi, kannanottojen korjauttaminen toisilta panelisteilta tulevan palautteen avulla helpottuu. Pro gradu -tutkielman laajuisen tutkimuksen asettamien reunaehtojen puitteissa palautteen kerääminen ei olisi kuitenkaan enää ollut tarkoituksenmukaista tai mielekäästä toteuttaa, vaan toisen kierroksen reflektointi mahdollistettiin tarjoamalla yleiskatsaus ensimmäisen kierroksen annista.

#### 4.3.2 Heikot signaalit ja megatrendit

Heikot signaalit (*emerging issues*) ja megatrendit (*trend*) muodostavat tulevaisuudentutkimuksen pragmaattisen kehysrungon, sillä niiden kartoittaminen mahdollistaa tulevaisuuteen valmistautumisen käytännöntasolla. Houkuttelevasta dikotomisesta ensivaikutelmastaan huolimatta heikkoja signaaleja ja megatrendejä ei tule mieltää toistensa mustavalkoisiksi vastakohtiksi, vaan yksittäinen tapahtuma tai ennuste saattaa sisältää piirteitä molemmista (Mannermaa 1999; 2004).

Kuten todettua, heikon signaalin tunnuspiirteet ovat pieni toteutumistodennäköisyys ja suuri potentiaalinen vaikutus. Se myös tulee vahvemaksi yhdistymällä toisiin signaaleihin. Megatrendin tapauksessa sekä toteutumistodennäköisyys että vaikutuspotentiaali ovat suuret, ja siihen vaikuttaminen on myös hyvin haastavaa, ellei jopa mahdotonta. (Kuusi, Hiltunen & Linturi 2000.) Heikko signaali ei siis sellaisenaan ole vielä (mega)trendi, mutta oleellista on ymmärtää, että siitä voi jonain päivänä tulla sellainen. (Mannermaa 2004, 44, 113.) Suuri vaikutuspotentiaali mahdollistaa tämän. Rubin (2002, 889–891) määrittelee heikon signaalin ja megatrendin seuraavasti:

(Heikko signaali on) sellainen yksittäinen ilmiö tai tapahtuma tai toisiinsa liittyvien erillisten ilmiöiden tai tapahtumien joukko, joka ei välttämättä tapahtuessaan vaikuta tärkeältä tai ole laaja, mutta jolla on tulevaisuuden muodostumisen kannalta tärkeä tai jopa ratkaiseva merkitys. Heikko signaali on ensimmäinen ilmaus muutoksesta – tulevan laajemman muutoksen ensioire – tai se voi olla juuri se sysäys, joka muuttaa tapahtumien kulkua ratkaisevasti erilaiseen suuntaan. Sen yhteyttä tulevaan tilanteeseen ei välttämättä voida perustella tilastollisesti uskottavalla jatkuvuudella kuten historiallisella aikasarjalla.

(Megatrendi on) kehityksen suuri aalto tai linja, ilmiöiden tunnistettava ja selkeän historian omaava yhtenäinen kokonaisuus, jolla on selkeä kehityssuunta. Megatrendin suuntaa ei voida määritellä pelkästään tarkastelemalla yksittäisiä toimijoita tai tekijöitä, vaan megatrendi on makrotason ilmiöiden ja tapahtumakuvausten laaja (usein globaali) kokonaisuus, joka sisältää useita erilaisia ja jopa toisilleen vastakkaisia alailmiöitä ja tapahtumaketjuja. Silti niistä muodostuvalla kokonaisuudella voidaan nähdä oma kehityssuunta, jonka uskotaan usein jatkuvan samansuuntaisesti myös tulevaisuudessa.

Heikkojen signaalien soveltamiseen liittyy sekä haasteita että mahdollisuuksia. Suurimmat koetinkivet liittyvät niiden metodologiaan ja mallinnukseen: koska heikot signaalit ovat luonteeltaan ainutkertaisia ja vailla historiaa, johon ne voisi



sovittaa, niiden kehityksen mallintaminen on lähtökohtaisesti haasteellista ja metodologinen olemus perin ongelmallinen (Mannermaa 2004, 117).

Tästä huolimatta heikkoihin signaaleihin kätkeytyy myös voimavara, joka on sovellettavissa jo pro gradu -tasoisessa tutkielmassa. Kuten Mannermaa (1999; 2004, 117) osoittaa, yksi heikon signaalin tunnuspiirre on paradoksaalisesti se, että se voi äkkisilmäyksellä vaikuttaa naurettavalta. Tämä on usein seurausta siitä, että heikko signaali ei täysin istu silloisen tarkasteltavana olevan järjestelmän muottiin, vaan tulee ikään kuin sen ulkopuolelta. Lähihistoriamme tuntee esimerkiksi sellaisia suhteellisen pitkään epätodennäköisinä, jopa mahdottomina pidettyjä ilmiöitä kuin vuosien 2007–2009 finanssikriisi (Kangasharju 2018), Euroopan pakolaiskriisi loppuvuodesta 2015 (niin suuressa mittakaavassa kuin tämä lopulta eskaloitui) ja Donald Trumpin valinta Yhdysvaltain presidentiksi vuotta myöhemmin. Toki tähän heikon signaalin piirteeseen tulee suhtautua varauksella ja ymmärtää, että tällainen tulkinta on mahdollista tehdä vasta retrospektiivisesti, mikäli heikko signaali todella realisoituu jonain päivänä (Mannermaa 2004, 122). Muutoinhan lähes kaikki aineistosta ilmenevä, äkkiseltään naurettavalta vaikuttava, mutta mullistavan potentiaalin sisällään pitämä voidaan kategorisoida heikoiksi signaaliksi ja näin antaa tälle suhteettoman suuri painoarvo!

Ottaen huomioon, että nykyinen maailmanjärjestys on erilaisten epävarmuustekijöiden sävyttämä, tulee heikkoihin signaaleihin kuitenkin suhtautua kunnioituksella; perustellusti ilmaistuna heikon signaalin julkilausuminen osoittaa, että tulevaisuudessa niin voi todellakin tapahtua. Epävarma ja ennakoimattomissa oleva maailmanjärjestys on myös saanut aikaan sen, että heikot signaalit ovat 2000-luvulla yksi koko tulevaisuudentutkimuksen trendikkäimmistä osa-alueista ja kiinnostuksen kohteista (Mannermaa 2004, 43). Tässä tutkimuksessa heikot signaalit on pyritty asettamaan aineistosta ja tutkimuskirjallisuudesta ilmenevään kontekstiin, minkä lisäksi niiden rooli on toimia ennen kaikkea tutkittavan ilmiön kokonaiskuvaa ja perspektiiviä rikastuttavana osana.

Siinä missä heikot signaalit ovat vain marginaalisen väestönosan tavoitettavissa olevia ja havaitsemia ilmiöitä, voidaan megatrendin määritelmää täydentää siten, että sen tiedostavat usein kaikki aikuiset ihmiset ympäri maapalloa (Mannermaa 2004, 43). Tässä tutkimuksessa megatrendin käsitteestä

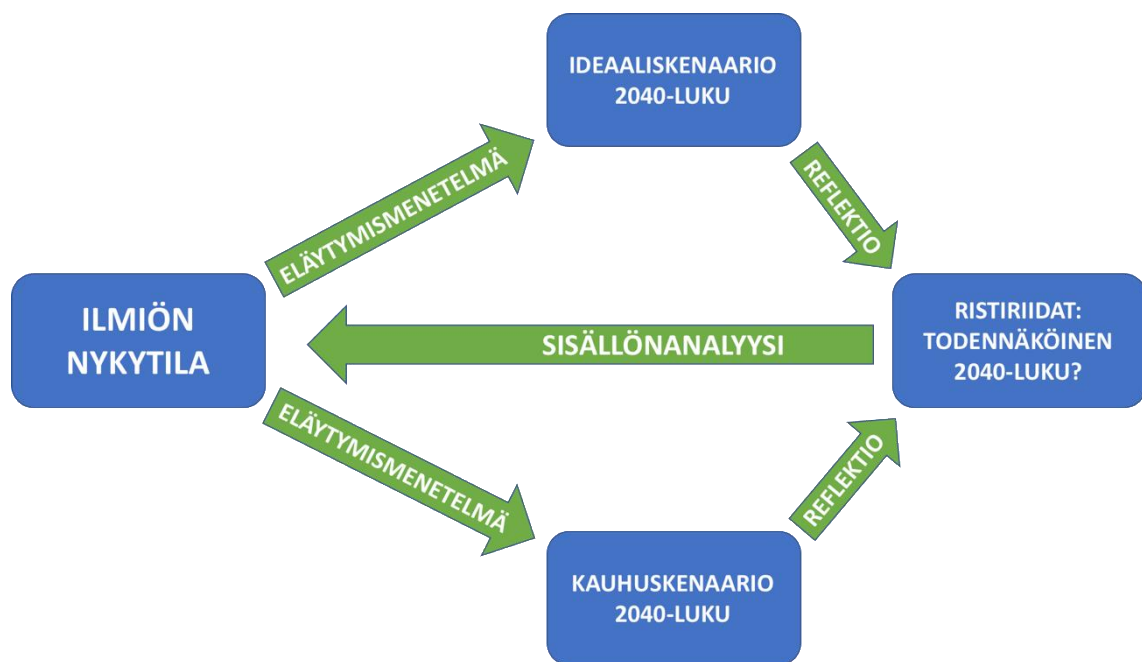
puhutaan kuitenkin kouluinstituution kontekstissa, eli tarkastellaan kasvatuksen ja opetuksen kentällä vaikuttavia, yleisesti tunnistettuja megatrendejä. Mikä milloinkin määritellään megatrendiksi, on niin ikään kontekstisidonnaista, ja Mannermaa (1999, 84–85; 2004, 73) huomauttaakin, että trendin sisäiset vaihtoehtoiset virtaukset ja yllätykset eivät välttämättä poista megatrendin leimaa, mikäli kokonaisuus on yhä riittävän koherentti ja näyttäisi jatkuvan samaan suuntaan.

#### *4.4 Aineiston keruu ja analyysi*

Ennen aineiston keruuta ja analyysia keskiössä oli tutkimusotannon perusteltu rajaaminen siten, että tämä palvelee tutkimuksen tarkoitusta ja käytettävissä olevia resursseja parhaalla mahdollisella tavalla. Suuntaa antavana seikkana aineiston rajaamisen kannalta voidaan pitää Eskolan ja Suorannan (2014) toteamusta siitä, että laadullisessa tutkimuksessa noin 15 vastausta riittänee aineiston kylläntymiseen (saturaatio), joskin tämä on tietysti tapauskohtaista. Resurssien ollessa rajalliset aineiston koko on todellisuudessa toissijainen, ja keskiössä on ennen kaikkea tulkintojen syvyys ja kestävyys (Eskola & Suoranta 2014).

Tutkimukseen osallistui lopulta yhteensä 12 perusasteen (ala-, ylä- ja yhtenäiskoulut) rehtoria, joista suurin osa tavoitettiin Suomen Rehtorit ry:n jäsenistön sähköpostilistan kautta, ja osa henkilökohtaisten yhteydenottojeni välityksellä. Linkin Delfoi-menetelmän toiselle kierrokselle kohdensin henkilökohtaisesti jokaiselle osallistujalle, joista kahdeksan vastasi myös kyseiseen reflektio- ja avointen kysymysten osuuteen. Vastauskatoa toiselle kierrokselle kertyi näin ollen 1/3 koko otoksesta. Perusastestatuksen näin tarkoituksenmukaisena edustavuutta määrittävänä rajauksena, koska perusasteen rehtoreiden toimintaa ohjaa yhteisesti maamme yleinen oppivelvollisuus, tasa-arvoperiaate, sekä yhteinen opetussuunnitelmaperusta (Perusopetuslaki 2003; POPS 2016; Suomen perustuslaki 1999).

Kuviossa 4 on visualisoituna aineistonkeruun ja sen analyysin vaiheittainen eteneminen varsin samankaltaisin periaattein kuin kuviossa 3.



**KUVIO 4.** Aineistonkeruun ja -analyysin rakenne ja etenemiskaava.

Kuvio esittää, kuinka tarkasteltavana olevan ilmiön nykytila toimii edelleen kaiken havaintoja ja valintoja ohjaavan tiedon lähtökohtana. Riittävän teoriaan perehtymisen, tutkimuskysymysten kristallisoitumisen ja aineiston rajaamisen jälkeen oli lopulta mahdollista muotoilla kehyskertomus eläytymismenetelmän taustalle, sekä päättää tutkimukseen osallistuneiden ohjeistuksesta vastaamiseen liittyen. Eläytymismenetelmää hyödynnettiin tässä tutkimuksessa nimenomaan Delfoi-menetelmän ensimmäisellä kierroksella, minkä tuloksena saatiin selville kaksi ääripääkuvitelmaa: *ideaali-* ja *kauhuskenaario* perusasteen oppilaitosjohtamisen tilasta 2040-luvulla.

Koska vaihtoehtoiset skenaariot olivat tarkoituksenmukaisia kärjistyksiä, niitä oli perusteltua tarkentaa ja reflektoida toisen kierroksen avulla. Toisella kierroksella tutkimukseen osallistuneet rehtorit saivat tietoonsa ensimmäisen kierroksen perusteella tekemäni koonnin skenaarioiden välisistä merkityksellisimmistä ristiriitaisuuksista, jotka vallitsivat tiettyjen teemojen (esim. *tietotekniikka ja tekoäly*) välillä. Näiden perusteella rehtoreille annettiin mahdollisuus tarkentaa esittämiään näkemyksiä ja muutenkin pohtia aihetta pidemmälle Delfoi-menetelmän periaatteiden mukaisesti (ks. Kuusi 2002;

Kyllönen 2011). Tämän tueksi esitettiin vielä kolme avointa kysymystä, joiden avulla pyrittiin kartoittamaan ominaisuuskokonaisuutta, jota kutsun tässä *menestyvän rehtorin tavoiteprofiiliksi 2040-luvulla*.

Toisen kierroksen reflektion tuloksena saadut tulokset edustavat erillisenä kokonaisuutenaan *todennäköistä tulevaisuutta*, eli eräänlaista ”kultaista keskitietä” kahden ääripääskenaarion välissä, ja ennen kaikkea osoittavat, että teema on tulevaisuudessa tavalla tai toisella merkityksellinen sen tiheästä esiintyvyydestä päätellen. Kuvio palautuu lopulta sisällönanalyysin kautta alkuasetelmaan, eli jälleen rikastuneisiin käsityksiin ilmiön nykytilasta. Analyysissa pyrittiin ottamaan mahdollisimman kokonaisvaltaisesti huomioon sekä vaihtoehtoiset ääripääskenaarit, todennäköinen tulevaisuus että näiden tueksi esitetyt avoimet kysymykset, joista kaikista lisää seuraavassa alaluvussa.

#### 4.4.1 Eläytymismenetelmä ja avoimet kysymykset

Eläytymismenetelmä on monipuolinen, lukuisan eri tieteenalan tarkoituksiin sovellettavissa oleva aineistonkeruumenetelmä, joka kuitenkin yleistyi Suomessa 1980-luvun alkupuolella nimenomaan kasvatustutkimuksen ja sosiaalialan tutkimusten yhteydessä (Eskola 2018; Eskola ym. 2017, 6). Menetelmän perimmäiset lähtökohdat sijaitsevat kuitenkin tunnetuissa, kyseenalaisen maineen saavuttaneissa, Stanley Milgramin 1960-luvulla suorittamissa tottelevaisuuskokeissa, jotka herättivät tiedeyhteisön huolen tiettyjen menetelmien epäeettisyydestä (Eskola 2018, 65).

Eläytymismenetelmän soveltaminen myös tulevaisuudentutkimuksen tarpeisiin on hyvinkin mahdollista, kuten Nikanderin ja Eskolan (2018, 385–86) menetelmän perusidean kiteytyksestä käy ilmi:

Eläytymismenetelmä (method of empathy-based stories eli MEBS) on laadullinen tiedonhankintamenetelmä, jossa vastaajat kirjoittavat tarinan saamansa orientaation, kehyskertomuksen (eli skriptin), perusteella. Vastaajaa pyydetään eläytymään kehyskertomuksessa kuvattuun tilanteeseen, ja kirjoittamaan sen pohjalta tarina (tai kertomus, selitys, mitä termiä kukakin haluaa käyttää). Tarinan aiheena voi olla yhtäläillä tulevaisuus ja tulevaisuudessa tapahtuvien asioiden kuvittelu kuin selityksen antaminen kehyskertomuksessa kuvatulle jo tapahtuneelle tilanteelle.

Yleisesti ottaen niin tulevaisuudentutkimuksen kuin eläytymismenetelmän yleinen sovellettavuus antavat tukea tässä tutkimuksessa hyödynnetylle

metodologialle. Myös kyselylomakkeen – joka itsessään on myös taipuvainen monenlaisiin käyttötarkoituksiin – rinnastaminen eläytymismenetelmän yhteyteen nähdään perusteltuna, mikä puhuu tässä tutkimuksessa harjoitetun menetelmätriangulaation puolesta (Nikanto & Eskola 2018, 386; Valli 2018). Kun otetaan huomioon Palosen (1988, 15) toteamus siitä, että aineistoa analysoimalla ja tulkitsemalla nimenomaan pyritään muuttamaan aiheesta vallitsevia ennakkokäsityksiä, voidaan eläytymismenetelmää pitää toimivana aineistonkeruun muotona, koska tämä tyypillisesti avaa tutkijalle täysin uusia näkökulmia (Nikanto & Eskola 2018, 394).

Eläytymismenetelmä polveutuu kokeellisesta tutkimuksesta, jossa erilaisia muuttujia pyritään eristämään ja kontrolloimaan tarkoituksena paljastaa tutkittavasta ilmiöstä näin jotain merkittävää, joka ilman muuttujilla operoimista jäisi saavuttamatta. Muuttujien kontrollointi liittyy olennaisesti eläytymismenetelmän runkona käytettävän kehyskertomuksen laatimiseen, mistä johtuen kehyskertomuksen sisällöllä on keskeinen, ohjaava vaikutus tutkimuksen lopputulokseen (Eskola, Mäenpää & Wallin 2017; Nikander & Eskola 2018, 386–387). Tässä tutkimuksessa kehyskertomus piti sisällään yhden riippuvan muuttujan, rehtorin työelämätodellisuuden 2040-luvulla, sekä kaksi riippumatonta muuttujaa: 1) edellä kuvattu todellisuus, kun kaikki on edennyt ideaalilla, optimaalisella tavalla, ja 2) edellä kuvattu todellisuus, kun kaikki on edennyt päinvastaisesti huonoimmalla mahdollisella tavalla. Riippuva muuttuja voidaan tällaisessa asetelmassa mieltää tutkimuksen ja tiedonhaun kohteeksi (koska se riippuu jostakin), kun taas riippumattomat muuttujat ovat tutkijan hallittavissa olevia, kohteeseen vaikuttavia tekijöitä. Riippumattomat muuttujat oli perusteltua luoda toimimaan toistensa selkeinä peilikuvina, sillä tällainen selkeä vastakkainasettelu kehyskertomuksen muuttujien eristämisen yhteydessä on varsin yleistä (ks. esim. Eskola 2018).

Kehyskertomuksen kokonaisvaltaista merkitystä ei voida väheksyä. Kyseessä on kriittinen, tutkimuksen suuntaan merkittävästi vaikuttava metodologinen osa, jonka onnistunut laatiminen edellyttää tutkimuksen luonteen ja tarkoituksien syvällistä ymmärrystä. Aivan kuten tutkimusongelman ja -kysymysten määrittelyjen yhteydessä, myös kehyskertomusta laadittaessa on oltava tarkkaan tietoinen siitä, mitä itse asiassa halutaan tutkia. Myös kontekstisidonnaiset asiat, kuten kehyskertomuksessa kuvattava tilanne ja

vastaajajoukon tausta (esim. ikä, asema) tulee ottaa huomioon lopullisessa muotoilussa. (Nikanto & Eskola 2018, 387.)

Eläytymismenetelmää hyödynnettiin tässä tutkimuksessa aineistonkeruun ensimmäisen kierroksen yhteydessä, ja kehyskertomus pidettiin helpon sisäistettävyyden nimissä lyhyenä (77 sanaa). Aineisto kerättiin sähköisesti ennen kaikkea siitä syystä, että edustavaa otosta tavoitettaisiin riittävä määrä. Tämän lisäksi Eskola (2018, 66–67) toteaa, että sähköisen alustan hyödyntäminen paitsi nopeuttaa aineiston keräämistä myös keventää litterointitaakkaa. Toisaalta sähköinen alusta sulkee tutkijalta mahdollisuuden ohjata vastaajien toimintaa ja eläytymistä vastaamistilanteessa haluttuun suuntaan (mukaillen Eskolaa 2018, 67). Näin ollen kirjalliselle ohjeistukselle ja kehyskertomukselle muodostui entistä suurempi painoarvo.

Kehyskertomuksessa (ks. liitteet) kuvattiin kuviteltavana olevan todellisuuden ajallis-paikalliset tiedot ja keskeiset, käsiteltäviksi toivotut termit ja aihepiirit, sekä ohjeistettiin toivottuun ”kirjoitusformaattiin” ja perspektiiviin, joka vastaajan tulisi tuotoksessaan ottaa. Tuotoksen suuntaa antavaksi sanamääräksi määriteltiin noin 200–300 sanaa, mutta samaan aikaan tehtiin myös selväksi, ettei varsinaista ylärajaa todellisuudessa ollut määritelty. Kehyskertomuksen sisällöksi kootut asiat saattavat vaikuttaa mielivaltaisilta ja toissijaisilta, mutta todellisuudessa hyvinkin pieniin yksityiskohtiin on syytä kiinnittää huomiota. Eskola (2018, 70–71) huomauttaa, että kehyskertomuksen pituus, varianttien lukumäärä, pyydetyn kertomuksen persoonamuoto (esim. minä-muotoinen teksti), määritellyt sukupuoli, ja ylipäättään tulkinnanvaraisuuden aste vaikuttavat keskeisesti siihen, minkälaisia tuotoksia tutkija lopulta saa vastaajilta haltuunsa. Myös kyselylomakkeen kysymysten sisällöllä on keskeinen, ohjaava vaikutus lopputulokseen (Valli 2018, 93).

Kyselylomake aineiston keruun menetelmänä on mahdollista toteuttaa monin erilaisin tavoin, niin kvantitatiivisesti kuin kvalitatiivisesti (Valli 2018). Tässä tutkimuksessa hyödynnettiin nimenomaan laadullisen tutkimuksen tarkoituksena hyvin vastaavia *avoimia kysymyksiä*, joita tutkimukseen osallistuneet saivat toisen kierroksen yhteydessä vastattavakseen kolme (3) kappaletta (ks. liitteet). Eläytymismenetelmäkertomusten ja niiden reflektoinnin näytellessä suurempaa roolia jäi avointen kysymysten tehtäväksi rikastuttaa aineistoa ohjaamalla

vastaajien huomio kysymysten kautta spesifimpiin tarkastelukohteisiin, eli menestyvän rehtorin tavoiteprofiiliin.

Kyselylomakkeen kokonaisuuden ja yksittäisten avointen kysymysten kohdalla pyrittiin noudattamaan Vallin (2018, 94–95) hyväksi katsomia periaatteita ja neuvoja onnistuneen lomakkeen koostamiseksi. Koska kaksikierroksisen aineistonkeruun voitiin nähdä luovan osallistujille suhteellisen suurta kokonaiskuormaa, avoimia kysymyksiä esitettiin lopulta ”vain” kolme. Niihin pyrittiin kuitenkin sisällyttämään mahdollisuus tuottaa tietoa yhtäaikaisesti monestakin asiasta ja näkökulmasta. Esimerkiksi kysymykset 1 ja 2 pitivät kumpikin tarkalleen ottaen sisällään kaksi kysymystä. Kysymykset myös etenivät aihepiiriensä spesifiyttä silmällä pitäen helpommin lähestyttävistä kohti haastavampia. Osa kysymyksistä kuvasi hyvinkin tarkasti sen, mitä haluttiin kuvattavan (kysymys 2), osa taas jätti tulkinnanvaraa näkökulman ottamisen suhteen (kysymys 3).

Kyselylomakkeen laatimisen yhteydessä tutkija joutuu usein pohtimaan, kuinka operationalisoida kysymysten keskeinen sisältö, eli muotoilla se mitattavaan muotoon (Valli 2018, 93). Tätä ei kuitenkaan ollut avointen kysymysten kohdalla tarpeen tehdä, vaan analyysin tapa noudatteli eläytymismenetelmäkertomusten tapaan luokittelun, teemoittelun ja tyypittelyn kaavaa. Yleisesti ottaen avointen kysymysten hyödyt luetaan hyvin samankaltaisiksi kuin eläytymismenetelmän tapauksessa: mahdolliset hyvät ideat, mielipiteiden julki tulo, sekä monipuolisen analyysin tavan mahdollisuus. Haitat taas liittyvät ennen kaikkea siihen, onko kysymysten avulla saatu tietoa juuri siitä mistä on haluttu, eli ovatko osallistujat vastanneet asian vierestä (Valli 2019, 114).

#### 4.4.2 Sisällönanalyysi

Sisällönanalyysi on laadullisen tutkimuksen kentällä varsin yleispätevä tapa jäsentää ja analysoida aineistosta noussutta, ja kyseistä menetelmää sovelletaan myös tässä tutkimuksessa. Koska sisällönanalyysi taipuu monenlaiseen tutkimusasetelmaan, sitä ei ohjaa mikään teoreettinen tai epistemologinen asetelma (Tuomi & Sarajärvi 2008, 103). Näin ollen soveltaminen myös tulevaisuudentutkimuksen tarpeisiin on luontevaa. Sisällönanalyysin hyötyihin

luetaan sen systemaattisuus ja objektiivisuus, mutta toisaalta kritiikkiäkin on esitetty; sen ominaispiirteisiin lukeutuu usein myös tietynlainen keskeneräisyys, jossa toisaalta analyysi ja tulokset on kuvattu hyvinkin tarkasti, mutta toisaalta ilman mielekkäitä ja kestäviä johtopäätöksiä (Tuomi & Sarajärvi 2008, 117).

Sisällönanalyysin jäsentämisessä kunkin tutkimuksen yksilöllisiin tarpeisiin korostuu jako aineistolähtöiseen, teoriaohjaavaan ja teorialähtöiseen analyysiin. Tässä tutkimuksessa koko prosessi perustuu teoriaohjaavaan lähestymistapaan ja siten myös -analyysiin, joka voidaan nähdä ikään kuin kahden muun välisenä hybridimallina, jossa on elementtejä kummastakin. Laadullisen analyysin tunnetumman kolmijaon (deduktiivinen, induktiivinen, ja abduktiivinen analyysi) kentällä teoriaohjaavan analyysin logiikka on usein rinnastettavissa abduktiiviseen päättelyyn, jonka perusajatuksen lukeutuu myös aineistolähtöisyyden ja valmiiden mallien vuorottelu ja yhdistäminen (Tuomi & Sarajärvi 2008, 110).

Juuri tutkimuksen teoriaohjautuvuus on syy, miksi analyysi on luokiteltavissa nimenomaan sisällönanalyysiksi, eikä fenomenografiaksi. Toisin kuin aikaisemman tutkimuksen (vähintäänkin osittain) ohjaamassa sisällönanalyysissa, fenomenografiassa tutkija pyrkii jäsentämään keskeiset havaintoyksiköt täysin aineistolähtöisesti ja näin muodostamaan kontekstisidonnaiset *kuvauskategoriat* (Marton 1988, 152–154).

Määrittelemäni teoreettinen viitekehys toisaalta ohjasi havaintojani etenkin kirjallisuuden valikoimisen yhteydessä, mutta etukäteen oli pääteltävissä, että myös sillä, mitä aineistosta lopulta ilmenee, tulee olemaan keskeinen rooli lopullisen fokuksen ohjaajana. Tutkimuksen kulku edusti lopulta laadulliselle tutkimukselle varsin ominaista teorian ja empirian välistä vuoropuhelua, jossa analyysin kautta hahmotellut skenaariot ja muu aineisto avittivat lopullisen teoreettisen ymmärryksen muodostumista (Alasuutari 2001, 78–79; Hirsijärvi ym. 2000, 155). Näin ollen teoriaohjaavan analyysin ominaispiirteeksi voidaankin lukea, että kyseistä analyysia toisaalta jollain tasolla ohjaa aikaisempi tutkimus ja tieto, mutta jonka analyysiyksiköt kuitenkin nostetaan vasta aineistosta. Tämän lisäksi aikaisemman tiedon tarkoitus ei niinkään ole testata teorian kestävyyttä, vaan suunnata tutkijan havaintoja. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 109.)

Teoriaohjaavan sisällönanalyysin eteneminen perustettiin Lainetta (teoksessa Tuomi & Sarajärvi 2018, 105) mukaillen laadullisen tutkimuksen



yleiseen ohjenuoraan aineiston analyysin vaiheittaisesta etenemisestä: *luokittele, teemoita, tyypittele*. Aineiston pilkkominen aloitetaan erittelemällä sieltä luokkia, joiden kunkin esiintyvyys lasketaan. Tässä tutkimuksessa esimerkiksi termi *yhteistyö* tai *yhteistyön merkitys* olisi ennalta ajateltuna voinut edustaa yhtä luokkaa. Tämän jälkeen otetaan käyttöön laaja-alaisempi erittelyn keino, teemoittelu, jonka tarkoituksena on selventää, mitä kustakin alaluokasta on sanottu. Edeltävään luokkaesimerkkiin viitaten oltaisiin siis voitu tutkia, miten yhteistyön merkitys mielletään rehtorien toimesta (esimerkiksi: onko kyseessä kollegiaalinen/moniammatillinen yhteistyö, tai korostuuko yhteistyön merkitys entisestään). Perimmäisenä tavoitteena on etsiä aineistosta tiettyjä teemoja kuvaavia näkemyksiä. Kaiken tämän jälkeen on mahdollista eritellä aineistosta erilaisia, yleistyksiä, tyyppiesimerkkejä. Tämä aikaansaadaan etsimällä teemojen sisältä eri näkemyksille ominaisia piirteitä, joista on mahdollistaa muodostaa jonkinlainen yleistys. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 105–107.)

Edellä kuvattuun liittyen Miles ja Huberman (1994) ovat määrittäneet aineistolähtöisen analyysin perustaksi varsin samankaltaisen kolmijaon: 1) aineiston pelkistäminen eli *reduointi*, 2) aineiston ryhmittely eli *klusterointi*, ja 3) teoreettisten käsitteiden luominen eli *abstrahointi*. Analyysiyksikkönä tämänkaltaisessa sisällönanalyysissä toimii esimerkiksi yksittäinen sana, lause tai ajatuskokonaisuus, riippuen kontekstista (Tuomi & Sarajärvi 2018, 122). Analyysiyksikön määrittämisen jälkeen ensin tunnistetaan asiat, joista ollaan kiinnostuneita (alaluokka), minkä jälkeen näitä ilmentävät lauseet tai tapahtumat pelkistetään yksittäisiksi ilmaisuiksi (yläluokka). Lopuksi kyseiset ilmaukset järjestetään samaan kategoriaan (pääluokka) ja nimetään sisältönsä mukaan, eli etenemiskaava on hyvin samankaltainen kuin Laineen edellä määrittämässä yleisohjeessa.

Alasuutarin (1993, 22–27) mukaan laadullinen analyysi koostuu karkeasti kahdesta toisiinsa osittain nivoutuvasta vaiheesta: *havaintojen pelkistämisestä* ja *arvoituksen ratkaisemisesta*. Tähän prosessiin kiteytyy ja sisältyy käytännössä katsoen myös edellä kuvattu luokittelun, teemoittelun ja tyypittelyn strategia. Havaintojen pelkistäminen perustuu ennen kaikkea aineiston tarkasteluun jostain tietyistä teoreettis-metodologisesta näkökulmasta, mihin edelleen perustuu tiettyjen havaintojen mieltäminen toisia relevantimmiksi. Nämä tarkoituksenmukaisiksi koetut, samaa ilmiötä selittävät havainnot yhdistetään

lopulta havaintojoukoksi, joka tarjoaa riittävän määrän ”johtolankoja” kestävien merkitystulkintojen tekemiseksi, eli arvoituksen ratkaisemiseksi. (Alasuutari 1993, 22–27.)

Tässä tutkimuksessa havaintojen pelkistämistä toteutettiin analyysin yhteydessä siten, että laajasta vastausdatasta karsittiin pois paljonkin sellaista sisältöä, joka ei ollut mielletävissä kuuluvaksi yleisiin, valtaosassa vastauksista toistuviin teemoihin. Toisaalta, mikäli vastaus täytti heikon signaalin kriteerit esimerkiksi siten, että vaihtoehtoskenaarioissa ilmennyt yksittäinen näkemys sai toisen kierroksen reflektiovaiheessa tukea muilta osallistujilta, se sisällytettiin mukaan lopulliseen tulkintaan alhaisesta esiintymisfrekvenssistään huolimatta.

## 5 TUTKIMUSTULOKSET

Tässä luvussa esittelen aineistosta johdetun analyysin perusteella keskeisimmiksi tulkitsemani tutkimustulokset, joiden avulla pyrin vastaamaan aikaisemmin määrittelemiini tutkimuskysymyksiin. Analyysin rakentui fenomenologis-hermeneuttisen lähestymistavan mukaisesti siten, että toistuvien aineiston tulkintakierrosten ja siten syvenevän kokonaisvaltaisen ymmärryksen myötä koherentti kokonaiskuva aineiston sisällöstä alkoi vähitellen hahmottua, minkä seurauksena tutkimustulosten sisältö oli lopulta mahdollista jakaa tarkoituksenmukaisiin alalukuihin ja osakokonaisuuksiin.

Laadullisen tutkimuksen olemuksen ja tarkoitusperien mukaisesti tutkimustulokset eivät pyri esittäytymään absoluuttisesti tosina tai yleispätevinä, vaan toimivat ennen kaikkea tutkijan itsensä subjektiivisen, mutta perustellun tulkinnan ja ymmärtämisen ilmentyminä (ks. esim. Alasuutari 2001; Eskola & Suoranta 2014; Miles & Huberman 1994). Lukijan on myös syytä muistaa, ettei yksittäisistä sitaateista ja aineistoviittauksista ole tarkoituksenmukaista yrittää tehdä pitkälle vietyjä johtopäätöksiä tai yleistyksiä; tutkimustulokset on pyritty esittämään niin, että yksittäisiä aineistoviittauksia esitetään ja tulkitaan jatkuvasti suhteessa toisiinsa, minkä kautta alalukuihin ja teemakokonaisuuksiin jaettu sisältö pyrkii ymmärtämään tutkittavaa ilmiötä mahdollisimman kokonaisvaltaisesta näkökulmasta. Tutkimustehtävistä järjestyksessään toinen, tulkita mitä vaihtoehtoiset tulevaisuusskenaariot kertovat ilmiön nykytilasta, nousee vahvemmin keskiöön vasta seuraavassa luvussa.

Analyysin selkeyttä ja reliabiliteettia lisätäkseni koodasin jokaisen julki tuomani aineistolainauksen sen mukaan, onko kyseessä olevan rehtorin siteeraus peräisin ideaali- tai kauhuskenaariosta (IR & KR), reflektio-osuudesta (RR), vai avoimista kysymyksistä (AK). Tämän lisäksi vastaajat on numeroitu sen mukaan, missä järjestyksessä he antoivat vastauksensa kuhunkin kategoriaan, mutta kuitenkin niin, ettei anonymiteettiperiaatetta ole rikottu. Näin ollen esimerkiksi IR2 ja RR2 eivät välttämättä ole sama henkilö. Koodisysteemin

näkyväksi tekeminen oli perusteltua ennen kaikkea siksi, koska sen turvin kyettiin osoittamaan, että johonkin tiettyyn teemaan liittyviä vastauksia oli mahdollisesti tullut useammalta rehtorilta, mikä taas paransi tulosten reliabiliteettia.

### *5.1 Ideaali- ja kauhuskenaario: ristiriidat todennäköisen tulevaisuuden kaikuina*

Aineistonkeruun ensimmäisellä kierroksella erikseen kartoitettuja ääripäätulevaisuuskuvitelmia, ideaali- ja kauhuskenaariota, ei esitetä omina erillisinä kokonaisuuksinaan, vaan keskeiset tulokset on nivottu jouhevasti yhteen. Tähän ratkaisuun päädyttiin kahdesta syystä: ensinnäkin vaihtoehtoisissa tulevaisuuskuvissa ilmeni useita päällekkäisiä teemoja ja aihepiirejä (joskin varsin erilaisista näkökulmista tulkittuina), ja toisekseen näitä keskenään ristiriidassa olleita tulevaisuuskuvia reflektoitiiin syvällisemmin vastaajien toimesta jo aineiston keruun toisella kierroksella. Toisin sanoen jäykkien, kärjistettyjen vaihtoehtotulevaisuuksien tarkastelu itsessään ei olisi ollut todennäköisen tulevaisuuden kannalta mielekästä, vaan nimenomaan niiden keskinäiset ristiriitaisuudet lopulta paljastavat tulevaisuudesta enemmän olennaista; olkoonkin, että jokin tulevaisuudessa siintävä temaattinen kokonaisuus (esimerkiksi ylimmän oppilaitosjohdon keskittäminen) erilaisine toteutustapoineen ja aspekteineen saattaa herättää vastaajissa mielipiteitä laidasta laitaan, sen tiheä esiintymisfrekvenssi vastauksissa kertoo, että kyseistä kokonaisuutta voidaan pitää perusteltuna osana todennäköistä tulevaisuutta. Tässä alaluvussa keskityn nimenomaan tämän kaltaisiin ristiriitaisiin teemoihin erittelemällä niitä puoltavia ja vastustavia tulevaisuusnäkemyksiä. Tämän prosessin yhteydessä käytän hyväkseni sekä ensimmäisen kierroksen vaihtoehtoisia tulevaisuuskuvaelmia että toisen kierroksen reflektio-osiota.

Ristiriitaisina näyttäytyneistä temaattisista kokonaisuuksista merkittävimiksi ja useimmin esiintyneiksi osoittautuivat 1) *rehtorin rooli teknisenä koordinaattorina*, 2) *hallinnon ja johdon keskittäminen*, 3) *tietotekniikka ja tekoäly johtamisessa ja opetuksessa*, sekä 4) *profiloitumisen trendi*. Yleisesti hyväksyttyinä ja jaettuina, sellaisina näkemyksinä, joista molempien vaihtoehtoskenaarioiden perusteella oltiin yhtä mieltä, näyttäytyivät puolestaan 1) *rehtorin työnkuvan pirstaleisuus* sekä 2) *jaettu ja strateginen johtaminen*.

(kuvio 5.) Toisin sanoen edellä luetellut kuusi teemakokonaisuutta on tämän tutkimuksen perusteella tulkittavissa yksiksi keskeisimmistä 2040-luvun perusasteen oppilaitosjohtamista määrittävistä elementeistä niin, että neljään ensimmäiseen liittyy rehtoreiden keskuudessa näkemys- ja painotuseroja, kun taas kahdesta jälkimmäisestä rehtorit olivat käytännössä katsoen yhtä mieltä. Huomion arvoista on, että jaettu ja strateginen johtaminen nähtiin yleisesti ottaen välttämättömyytenä – ratkaisuna yhä pirstaleisemmaksi käyvän työnkuvan asettamiin haasteisiin.

TEMAATTINEN KOKONAISUUS	UHAT	MAHDOLLISUUDET
REHTORIN ROOLI TEKNISENÄ KOORDINAATTORINA	<i>Hallintobyrokraattinen, pedagogisesti etääntynyt rehtori, joka on vieraantunut koulunsa arjesta.</i>	<i>Tehokas keino vastata kasvavien kouluyksiköiden asettamiin hallinnollisiin, moniammatillisiin haasteisiin.</i>
HALLINNON JA YLIMMÄN JOHDON KESKITTÄMINEN	<i>Usean koulun johtamisen kasautuminen yksittäisen rehtorin vastuulle ja näin työmäärän tosiallinen lisääntyminen.</i>	<i>Tehokas keino koordinoida alaisina toimivia lähijohtajia, tiimejä ja verkostoja.</i>
TIETOTEKNIikka JA TEKOÄLY JOHTAMISESSA JA OPETUKSESSA	<i>"Hyvästä rengistä huonoksi isännäksi": Ihmisyyden katoaminen ja työn levittäytyminen kaikkialle rehtorin arkeen.</i>	<i>Uudenlaisten oppimisympäristöjen, johtamisen, yhteydenpidon, kommunikoinnin ja byrokratian karsimisen mahdollistaja</i>
PROFILOITUMISEN TRENDI	<i>Yleissivistävän koulun rapautuminen ja yhteiskunnallisen eriarvoistumisen kasvu.</i>	<i>Kilpailukyky-yhteiskunnan premisseihin paremmin vastaaminen, kouluyksiköiden laadukkaammat palvelut.</i>
REHTORIN TYÖNKUVAN PIRSTALEISUUS	<i>Rehtorin työnkuvan häilyminen ja kaaottisuus; rehtori töissä "kellon ympäri".</i>	
JAETTU JA STRATEGINEN JOHTAJUUS		<i>Keino vastata pirstaleiseen työkuvaan ja kasvaneeseen työmäärään sekä koulun poliittisesti alisteiseen asemaan.</i>

**KUVIO 5.** 2040-luvun temaattiset kokonaisuudet uhkien ja mahdollisuuksien näkökulmasta

2040-luvun perusasteen oppilaitoksen rehtorin rooli ja työkuva on tämän tutkimuksen perusteella käymässä yhä teknisemmäksi ja suorittavammaksi. Hallinnollisten, muun työyhteisön ja -järjestelmän fasilitointiin keskittyvien työtehtävien nähdään kasvavan monimuotoistuvan, tietoteknistyvän ja yleisesti ottaen kompleksisemmaksi käyvän peruskoulujärjestelmän myötä. Tämä muutos

näyttäisi kulkevan likimain ”käsi kädessä” keskitetyn johdon ja hallinnon trendin kanssa. Näin ollen 1980- ja 1990-luvun taitteesta alkanut siirtymä kohti hallinnollisempaa ja opettajuudesta ammatillisesti eriytynyttä työnkuvaa (esim. Lampinen 2003; Tukiainen 1999) näyttäisi jatkavan kehitystään myös tulevaisuudessa.

Siirtymä kohti yhä teknisempää ammatinkuvaa juontaa juurensa järjestelmän rakenteiden asettamista haasteista. Kahdessa ideaaliskenaariossa rehtorin ensisijaiseksi työympäristöksi kuvattiin hallinnon ja johdon osalta pitkälle keskitetty kouluyksikkö, joita nimitettiin ”ryhmäkouluksi” ja ”monitoimitaloksi” (monitoimitalomallista tarkemmin heikkoja signaaleja käsiteltäessä) – molemmat toimitiloja ja rakennuksia, joissa sekä henkilöstö- että oppilasmäärät ovat suuret, ja viestintä ja muu toiminta tapahtuu pitkälti sähköisillä alustoilla.

Rehtori johtaa virtuaalikouluaan toimistosta, joka sijaitsee ryhmäkoulussa, jossa on alueen 10 eri koulun kotiluokkia ja hallinnon tiloja (...) Rehtori seuraa oppilashuollon vastaavan kuraattorin kanssa oppilaiden läsnäoloja ryhmissä (...) Opettaja käy tervehtimässä rehtoria ryhmäkoulun hallinnon tiloissa ja kertoo, että Australiassa koulun oppilas on edistynyt kolmannelle tasolle matikassa ja Zoom-tunnit voidaan nyt jaksottaa yhteistalousopiksi tai geopolitiikaksi. (IR1)

Rehtorina ja (monitoimi)talon johtajana minulla on aikaa suunnitella talon eri toimintoja ja niiden kehittämistä lasten ja heidän perheidensä hyvä silmällä pitäen. Ehdin pitää yhteyttä eri toimijoihin, ja näin tiedän heidän tarpeensa ja toiveensa. Suunnittelu ja kehittäminen on siksi sujuvaa. Tiedän myös kaupungin päättäjien ja ylempien virkamiesten pitkän linjan suunnitelmista ja linjauksista, ja voin niiden suuntaisesti kehittää oman monitoimitaloni toimintaa. (IR2)

Sekä varsin futuristisesti kuvaillun ryhmäkoulun että koulun kuntatason merkitystä ja yhteistyötä painottaneen monitoimitalon kuvauksista kajastaa tulevaisuus, jossa rehtorin keskeisimpiä arjen sidosryhmiä ja työkumppaneita eivät ole opettajat, vaan kunnan ja oppilashuollon toimihenkilöt. Monitoimitalomallissa tähän sisältyy kuraattoreiden lisäksi myös terveydenhoitaja, psykologi, ja sosiaalityöntekijä (IR2).

Oppilashuollon henkilökunnan kanssa tapahtuvaan yhteistyöhön viitattiin myös osassa kauhuskenaarioista, joskin tähän tilanteeseen ajautuminen tulkittiin negatiivisesta näkökulmasta käsin: ”rehtorin oppilashuoltotyö lisääntyy

entisestään, koska kuraattorit ja psykologit ovat uupuneet työkuormansa alle”<sup>15</sup> (KR5) ja ”oppilashuollon tehtävät ovat niin suuret, että sen palavereihin kuluu aikaa suurin osa koulupäivästä” (KR3). Ensimmäisenä mainittu sisältää implisiittisen tulkinnan siitä, että rehtorin oletetaan omaavan lähes yli-inhimilliset työssäjaksamisen ominaisuudet, joiden avulla hän viime kädessä vastaa myös muun työyhteisön jaksamisesta ja työssä onnistumisesta. Myös ”sosiaalisiiin ongelmiin, joka vie pedagogiselta johtamiselta lopunkin ajan” (KR6) viitattiin, jolla tarkoitettiin tässä työyhteisön, eritoten opettajien, henkilöstöjohtamiseen liittyviä ongelmia.

Yleisesti ottaen rehtorin hallintokeskeinen työnkuva keräsi ideaaliskenaariota enemmän mainintoja kauhuskenaarioissa, mutta myös reflektio-osiossa. Ilmiöön liittyvät huolet on kiteytettävissä seuraavaan puheenvuoroon: ”uhka ihmiskontaktien vähenemisestä on suuri. Tällä hetkellä erityisesti isoissa kouluissa rehtorista on tullut jo hallintobyrokraatti, joka on kaukana ihmisistä” (RR1). Tämä sisältää jo suoran tulkinnan siitä, että muutos on jo osittain tapahtunut ja sen pelätään yhä kiihtyvän. Tulkintaan sisältyy myös näkemys, jonka mukaan negatiivinen hallintobyrokraattinen työnkuvan muutos on ehdollinen nimenomaan isommille kouluyksiköille, mikä taas on ristiriidassa sen kanssa, että ryhmäkoulu- ja monitoimitalo-tyyppiset keskitetyt yksiköt nähdään myös optimaalisina (tai vähintäänkin välttämättöminä) ratkaisuin.

Kauhuskenaario olisi varmasti se, jos rehtorin alaisuudessa olisi monta koulua ja tehtävät koostuisivat pääasiassa paperityöstä ja juoksevien asioiden hoitamisesta omassa toimistossa istuen (...) Koulun toimintakulttuurin kehittämiseksi ja oppilaiden kohtaamiselle ei olisi yhtään aikaa eikä myöskään esimiestyöhön. Opettajien pitäisi selvittää keskenään ilman esimiehen aikaa ja tukea (KR5).

Rehtorista tulee koordinoija, joka järjestää toimintaympäristön, rekrytoi eri tieteen – ei taiteen – osaajia lyhytaikaisiin projektiluonteisiin tehtäviin (...) Koulu on mennyt yhä enemmän etäopiskeluksi, joka liiassa määrin erkoittaa nuoren ja rehtorin lähikontaktit (KR2).

Ydinsanoma keskitetyn hallinnon ja teknisen työnkuvan uhkakuviissa on siis niiden valtaama kohtuuttoman suuri osuus rehtorin työstä. On perusteltua olettaa, että rehtorit kyllä kokevat hallinnolliset rutiinit osaksi johtajan työtä, mutta

---

<sup>15</sup> Oppilashuoltotyön lisääntyminen osoittautui yhdeksi merkittävimmistä rehtorin työn kokonaiskuormaa kasvattavista osa-alueista aikoinaan myös Johnsonin (2005) kattavassa rehtorikyselyssä.

ilmentävät yhä – vielä noin 30 vuotta uuden julkisjohtamisen mallin yleistymisen jälkeenkin – tietynlaista ”primus inter pares” -henkeä. Koulua kehittämään pyrkivä pedagoginen ja ennen kaikkea ihmisten johtaminen koetaan kuuluviksi nimenomaan rehtorin tehtäviin. Kauhuskenaariokuvitelma, jossa rehtori ”vilkaisee aamulla kalenteriaan ja huomaa, ettei taaskaan kerkeä päivän aikana saavuttamaan ko. päivän tavoitteita, vaan tekee hallintotöitä oppilaspalaverien jälkeen klo 17 alkaen” (KR7) antaa olettaa, etteivät hallinnolliset tehtävät ole varsinaisia – tai ainakaan merkityksellisiä – tavoitteita rehtorille.

Rehtorin johtamistyö on muuttunut, eikä ihmissuhde- tai vuorovaikutustyöstä voida enää puhua. Tehtävä on pitkälti teknisistä haasteista selviämistä ja niissä kompastelemista. Poissa on myös kasvatusnäkökulma. Rehtorin työroolissa korostuu ennen kaikkea management-osuus ja tekninen suorittaminen (KR4).

Edellisessä puheenvuorossa johtamistyön tekniset, asioiden johtamiseen liittyvät suoritteet miellettiin kuuluvaksi nimenomaan managerialistiseen johtamiseen (ks. esim. Ojala 2003). Rehtorin lisäksi myös opettajan roolin pelättiin muuttuvan ”tekniseksi suorittajaksi ja valvojaksi” (KR2).

Myös alati kehittyvä tietotekniikka ja tekoäly ovat tehneet tuloaan muun yhteiskunnan myötä vahvasti myös koulumaailmaan jo kauan, eikä trendi juurikaan osoita tämän tutkimuksen perusteella hiipumisen merkkejä. Merkittävä havainto oli tietoteknisten aspektien tiheä esiintyminen valtaosassa sekä ideaali- että kauhuskenaarioita. Puhtaan johtamisen sijaan tietotekniikan roolia käsiteltiin kokonaisvaltaisemmin koko koulun kontekstissa aina opetusmenetelmiä- ja ympäristöjä, sekä yhteydenpitoa sivuten.

Suuri osa tietoteknisiin aspekteihin viitanneista kuvauksista oli luonteeltaan hyvinkin ”arkisia”, mutta myös varsin innovatiivisia näkemyksiä esitettiin. Yhdessä ideaaliskenaarioista ”kaikki henkilöstöhallinnon asiakirjat, päätökset ja määräykset toimivat sähköisillä alustoilla” (IR1). Pitkälle kehittynyt tietotekniikka ja tekoäly koettiin hyvin vahvasti nimenomaan koulun ja rehtorin arjen käytäntöjä helpottaviksi ja uudenlaisia toimintatapoja mahdollistaviksi:

Rehtorin kannettavalla monitoimipäädillä taloushallinnon laskuri ilmoittaa aamun tunnusluvut koulun taloudesta ja rehtori päättääkin tiedottaa liikunnanopettajille, että virtuaalikerros Kitzbüheliin voidaan järjestää VR-lasein sillä tilavaraus kirjaston VR-tilaan voidaan tehdä (...) Iltapäivän hän suunnittelee seuraavan jakson ohjaavien opettajien sijoituspaikkoja kaupungin oppimisympäristöissä ja tiedottaa huoltajille That's On -



puheviestimen välityksellä koulun yhteisen talkootapahtuman ajankohdasta (IR1).

Edeltävästä skenaariosta käy vahvasti ilmi, kuinka tietotekniikka nähtiin olennaiseksi osaksi likimain kaikkea koulun ja rehtorin toimintaa; niin virtuaalioppimisympäristöt, taloushallinto kuin erilaiset hallinnollistekniset suoritteet tapahtuvat tietotekniikan ehdoilla. Sähköiset viestintä- ja toimintalustat ovat elinehto skenaarioissa kuvattujen toiminnanorganisoinnin muotojen mahdollistamiseksi, ja niiden hyödyt näyttäisivät palvelevan myös yksittäisen rehtorin työkuorman keventämistä: ”viestimme sähköisesti ja tiimeillä on omat ryhmänsä, joissa voi jakaa tietoja ja tehdä yhteistyötä. Lisäksi kaikilla on pääsy yhteiseen tiedotuskanavaan, josta löytyy kaikille tärkeää tietoa” (IR2). Työtaakan keventämisen äärimmäisenä keinona näyttäytyy maininta ”suuren osan töistä tekevistä älyroboteista” (IR5), mikä on luvalla sanoen rohkea näkemys opetus- ja kasvatustalouden instituutiota kuvailtaessa. Tästä huolimatta ehdotus ei ole täysin perustelematon nykyaikanaan, sillä esimerkiksi kielten opetuksessa perusteella robotiikkaa on hyödynnetty jo jonkin aikaa (Tampereen kaupunki 2018). Yhdessä kauhuskenaariossa taas todettiin, että ”opetus eriytetään pääsääntöisesti koneiden ja eri ohjelmistojen avulla, jolloin opettajille jää enemmän aikaa sparrata oppilaita” (KR7). Koska maininta esiintyi nimenomaan kauhuskenaariossa, voidaan se tulkita niin, että aito ihmiskontakti opetustilanteessa kuin opetustilanteessa olisi tosiasiaa arvokkaampaa, mutta erinäisistä syistä johtuen tietotekniikan mahdollistamiin ”varasuunnitelmiin” on turvauduttava entistä useammin.

Pedagogisen johtamisen näkökulmasta tietoteknisen murroksen nähtiin mahdollistavan tulevaisuudessa entistä moninaisempia oppimisen ja yhteistyön muotoja muun muassa kansallisen ja kansainvälisen tason koulujen välisen yhteistyön kautta, sekä kaupungin eri koulujen verkkokurssien muodossa (IR3). Nämä eivät sinänsä ole uusia asioita, mutta näidenkin näkemysten voidaan nähdä olevan ”ääripäistymässä”, koska kansainvälisiä projekteja nähtiin olevan käynnissä ”aina”, ja kaupungin eri koulujen verkkokurssit antavat olettaa koulujen eriytyneen toisistaan ja profiloituneen entistä vahvemmin – muutoinhan eri koulujen järjestämät kurssit olisivat merkityksettömiä. Myös yhdessä toisessa ideaaliskenaariossa kansainvälisyyden todettiin olevan ”arkipäiväistä” (IR4), minkä perusteella rehtoreiden monikulttuurisen osaamisen ja kielitaidon

merkitystä ei voida tulevaisuudessa ainakaan väheksyä. Honkanen (2012, 10) myös toteaa monikulttuurisuuden ja erilaisuuden lisääntymisen olevan keskeisiä koulua koskevia murroksia nykyaikana, mikä osaltaan tukee kansainvälistymistrendiä.<sup>16</sup>

Pedagogista johtamista koskettavaa problematiikkaa voidaan tarkastella moninaistuvien oppimisympäristöjen ja siten myös ihmiskontaktien muotojen näkökulmasta. ”Koulun kiinteitä luokkia ei enää ole vaan oppimista tapahtuu kauppakeskuksen auloissa, museoissa, kirjastoissa, ulkona. Puhesensoreiden avulla työt palautetaan opettajien analysoitaviksi” (IR5) ja ”ajattelen, että koulu tulee laajentumaan ulos koulurakennuksista” (RR4) edustavat ilmiötä mahdollisuuksien näkökulmasta käsitteleviä visioita. Myös ilmiön varjopuoli, aitojen ihmiskontaktien katoavaisuus ja tietotekniikan suvereeni itsetarkoitus tuli esiin osassa kauhuskenaarioita:

Tekninen kehitys on ollut niin nopeaa, ettei viestintälaitteet ja yhteydet ole pysyneet kehityksessä mukana vaan yhteydet katkeilevat ja pätkivät jatkuvasti. Kasvokkain tapahtuva vuorovaikutus on hävinnyt lähes kokonaan. Vanhempainillat, oppilas- ja opettajakontaktit tapahtuvat vain härpäkkeiden avulla. Useimmat koulupäivät ovat sellaisia, että koulurakennusta ei tarvita kun oppilaat tekevät koulutyönsä lähinnä kotoa käsin etänä (...) Koulutyön suunnittelussa korostuu tekniikka ja tietotekniset ohjelmat, jotka määrittävät sen mitä tehdään ja miten. Enää ei visioida vaan yritetään hoitaa koulutyötä tietoteknisten ratkaisujen viidakossa. Mennään siis tekniikka edellä ja tätä samaa on nähtävissä niin pedagogiikassa kuin muutoinkin yhteiskunnassa. Arvokeskustelut huutavat poissaolollaan. Tietotekniikasta on tullut paha isäntä hyvän rengin sijaan (KR4).

Etäopiskelun haittoja puntaroitiin siitä näkökulmasta, että tämänkaltaisen menettely minimoi rehtorin ja nuorten väliset lähikontaktit (KR2). Toisaalta yhdessä ideaaliskenaariossa etäopiskelu nähtiin voimavarana, kunhan se vain toteutetaan kohtuunmitoitettuna, esimerkiksi ”2–5 kertaa kuukaudessa” (IR3).

Tietotekniikan ympärille nivoutuneiden visioiden esiintyvyys ja keskinäinen ristiriitaisuus oli yleisesti ottaen niin suurta, että kyseistä teemakokonaisuutta pohdittaessa tulee kiinnittää erityistä huomiota siihen, että ensimmäisellä kierroksella kyseessä todella oli tarkoituksenmukaisesti kärjistettyjä ääritapauksia. Tämän moni rehtori halusi varta vasten tuoda ilmi vielä toisella

---

<sup>16</sup> Tulevaisuuden kansallisen opetussuunnitelmatyön näkökulmasta mielenkiintoinen on Lahtisen ym. (2005, 19-20) näkemys globalisaation ”paradoksista”; kansainvälistymistrendi on toisaalta myös nostattanut valtioiden kansallisuusaatetta, minkä lisäksi opetussuunnitelmassa joudutaan alituisesti tasapainoilemaan kansallisvaltion ja globaalin, ylikansallisen ideaalin suhteen.

kierroksella, minkä lisäksi laajamittaisempi reflektio oli toisella kierroksella yleistä. Yleisesti ottaen refleктоivat puheenvuorot painottivat ”kultaisen keskitien” (RR2, RR6) merkitystä, joskin tietotekniikan ehdottomien hyötyjen puolesta puhuttiin yhä: ”varmasti etäopetus mahdollistaa yli maanrajojen tapahtuvaa opetusta. Ja teknologian kehittyminen lisää robotiikkaa ja enemmän asioita pystytään toteuttamaan automaation avulla” (RR4). Valtaosassa refleктоivista, kohtuullisuutta korostaneista puheenvuorosta ilmeni kuitenkin selkeämpi arvostus aitoa ihmiskontaktia ja läsnäoloa kohtaan, ikään kuin vastavoimana teknologian itsetarkoitukselle:

Ääripäiden keskeltä löytyy kultainen keskitie. Kiireisen ja hektisen arjen, nopeiden muutosten ja digitalisaation keskellä uskon, että kaikki – sekä oppilaat että henkilökunta – kaipaavat läsnäolevaa ja kuuntelevaa opettajaa ja rehtoria, joka sen lisäksi on ajan tasalla ja kehittää koulua yhdessä henkilöstön kanssa. Yhteisöllisyyden ja osallisuuden kautta ehkä välttään ääripäiden kohtalosta (RR2).

Tulevaisuudenkin koulussa eräs tärkeimmistä tehtävistä on opettaa lapsille vuorovaikutus- ja tunnetaitoja. Jos koulun aikuisilla ei ole aikaa kohdata toisiaan tai lapsia, puuttuu koulusta ehkä tärkein tukijalka. Tekniikka voi helpottaa kommunikointia ja työskentelyä jopa yli valtioiden rajojen, mutta aitoa kohtaamista tarvitaan ja sen harjoittelua pitää harjoitella. Liian suuret yksiköt yhdellä johtajalla eivät tue hyvää vuorovaikutusta (RR3).

Tähän mennessä käsittelemäni teemakokonaisuudet (rehtorin rooli teknisenä koordinaattorina, hallinnon ja johdon keskittäminen, tietotekniikka ja tekoäly) näyttäisivät yleisesti ottaen kietoutuvan toisiinsa ja tapahtuvan jossain määrin rinnakkain, kuten edellisistä reflektionista käy ilmi. Myös tietynlaista väistämättömyyttä on havaittavissa; toisin sanoen, lähempään tarkasteluun valittujen teemakokonaisuuksien tapahtumisen todennäköisyydestä näyttäisi vallitsevan suhteellisen laaja konsensus – ainoastaan painotuseroista ja niiden vaikutuksista ei olla täysin yksimielisiä. Tämä käy ilmi myös yhdessä reflektion näkemyksessä, jonka mukaan tietotekniikan itseisarvo tulee kasvamaan koulussa, mutta näyttäytyy lopulta ohikiitävänä ilmiönä: ”nuoret ja heidän huoltajansa kokevat kaverisuhteet tärkeiksi sen jälkeen, kun on käyty äärimmäisyydessä, eli etänä opiskeltu jo jonkin aikaa ja pelattu virtuaalipelejä. Ihmisyys kaivetaan jälleen esille” (RR5).

Eräänlaisena jatkona edellä kuvatuille, osittain yhteen kietoutuneille kolmelle teemakokonaisuudelle näyttäytyy paradigma, jota tässä kutsutaan

profiloitumisen trendiksi. Trendi näyttäisi heijastelevan yleistä individualistista eetosta, mutta koska niin useat rehtorit painottavat samanaikaisesti yhteistyön ja jaetun johtajuuden merkitystä, puhtaan yksilökeskeisyyden sijasta trendiä on tarkoituksellisempaa kutsua profiloitumiseksi. Profiloitumisesta puhutaan tässä yleisellä tasolla, sillä sitä näyttäisi ilmenevän yhtäaikaisesti niin oppilaiden, oppilaitosten kuin rehtoreidenkin keskuudessa.

Oppilaitosten keskinäinen kilpailu, toisistaan eriytyminen ja profiloituminen ovat ilmiöitä, jotka esimerkiksi kouluvalinnan kautta yleistyivät suomalaisessa koulutuspolitiikassa jo 1990-luvulla (ks. esim. Kosunen 2016, 26; Varjo, Simola & Rinne 2016). Tulevaisuuden oppilaitosten profiloituminen näyttäytyy tämän tutkimuksen valossa lähinnä varhaisen erikoistumisen ja yleissivistävän koulun välisenä jännitteenä. Eriytetyt oppimisryhmät (IR1) sekä aineita ja kokonaisuuksia mielenkiintonsa mukaan valitsevat oppilaat (IR5) edustivat ideaaliskenaarioissa yleissivistävää koulua hienokseltaan vastaan asettuvia visioita, mutta yleisesti ottaen ilmiöön liitettiin pelkoja nimenomaan kauhuskenaarioissa. Huoli on mahdollista kiteyttää seuraavaan näkemykseen:

Vuonna 2040 johtamani koulu on muuttunut oppilaitokseksi, josta taloudellisten syiden, robotiikan ja maailman muuttumisen yhä individualistisemmaksi on tullut laitos, jossa oppilaat ovat segmentoituneet kapea-alaiseen oppimiseen. Jokainen on valinnut jo alakoulun puolella erikoistumisen alan ja sitä kohti mennään ainoastaan tarkoituksena tulla yhden tai kahden toimialan kärkiosaaja (...) Monialainen osaaminen, sivistys, kasvatus ja empatiakyky ovat toisarvoisia arvoja rationaalisen suorituskeskeisyyden vuoksi (KR2).

Yleissivistävästä, kunnasta riippumatta tasalaatuista opetusta tarjoavasta peruskoulusta puhutaan usein Suomen kansainvälisen menestyksen ja kansallisen integriteetin takaajana. Suora linkki muun yhteiskunnan ja koulun välillä oli nähtävissä myös yleissivistävän koulun rapautumisen uhkakuvissa: ”koululaitos ei ole enää tasa-arvoinen, vaan erot oppimisen suhteen ovat kasvaneet liian rajusti. Tämä aiheuttaa yhteiskunnassa kaaosta” (KR3). Kasvaneet erot yksittäisten oppilaiden välillä eivät tässä kohtaa johtuneet ainoastaan ideologisin linjauksin tehdyistä rakenteellisista valinnoista, vaan myös maahanmuuttajien ja kielellisten erojen kasvun, sekä erityisen tuen resurssivajeen johdosta.

Resurssien merkitys myös kajasti yleisesti ottaen lähes kaikista ideaali- ja kauhuskenaarioista jollain tapaa, ja siihen liitetyt mielikuvat oppilaitosten profiloitumisen yhteydessä kuljettivat usein kysymykseen julkisista ja yksityisistä kouluista, joista ensimmäisenä mainitun pelätään ajautuvan entistä pahempaan resurssivajeeseen muun muassa uudistusten läpiviennin jäykistävän palkkausjärjestelmän vuoksi (KR7). Tilanteessa, jossa julkinen ja yksityinen koulu ovat selkeästi erottautuneet toisistaan, julkista koulua luonnehdittiin pahimmillaan jopa rikollisaineksesta, sosioekonomisesti heikommassa asemassa olevista koostuvaksi ”slummikouluksi”, jota opettajat karttavat työnhaun yhteydessä (KR6). Tässä yhteydessä kauhuskenaarioissa mainintoja keräsi myös koulupoliisin välttämättömyys (KR6, KR8). Myös maksullisen koulun olemassaolo mainittiin (KR2).<sup>17</sup>

Erityisen keskeinen havainto nimenomaan rehtorin työn kannalta oli huoli siitä, että rehtorin työnkuva tulisi tulevaisuudessa eroamaan julkisella ja yksityisellä puolella toisistaan (KR6), mikä johtaisi myös rehtoreiden johtamisstrategioiden ja -tapojen keskinäiseen eriytymiseen, koska heidän johtamansa koulunsa olisivat oppilasainekseltaan ja luonteeltaan erilaiset (Lynch 2012, 18). Tällainen järjestelmä ilmentäisi Ojalan (2003, 75) kuvaamaa *professionaalis-managerialistista* mallia, jossa kouluyksiköt ohjautuisivat lähinnä ulkoisten kysyntätekijöiden määrittelemänä markkinaehtoisesti, vaikka kyse ei olisikaan varsinaisesta palveluiden ostamisesta.

Tämän lisäksi nähtiin, että erityisen kyvykkäiksi tai muuten päteviksi todetut rehtorit voisivat hinnoitella itsensä muiden kunta-alan johtajien tapaan, koska osa kouluista kilpailee siitä, kenet he saavat rehtorikseen (RR5) – näin siis myös rehtorit voivat profiloitua keskenään! Tätä voitaneen jopa pitää potentiaalisena tulevaisuuskuvana ottaen huomioon ammatin vaatimustason kasvun heikentämä vetovoima ja siten motivoituneiden ja virkaansa ”ajautuneiden” rehtoreiden keskinäinen polarisoituminen (ks. esim. Taipale 2005). Rehtorin nähdään olevan tulevaisuudessakin ”paljon vartijana” (RR7), ja yleisestä vaatimustason ja houkuttelevuuden suhteesta todetaan seuraavasti:

---

<sup>17</sup> Vaikka markkinoiden esiinmarssia suomalaisen koulutusjärjestelmän kentälle on vahvasta tasa-arvon ideaalista huolimatta uumoiltu jo pitkään, on tämän kehitys ollut maassamme vielä varsin maltillista, joskin yksityiset palvelun tuottajat kunnallisen perusopetuksen tarjonnan täydentäjinä koetaankin erilaisten julkilausuttujen kehittämissuunnitelmien perusteella nykyisin jo hyväksyttävimpinä (Kyllönen 2011, 149).

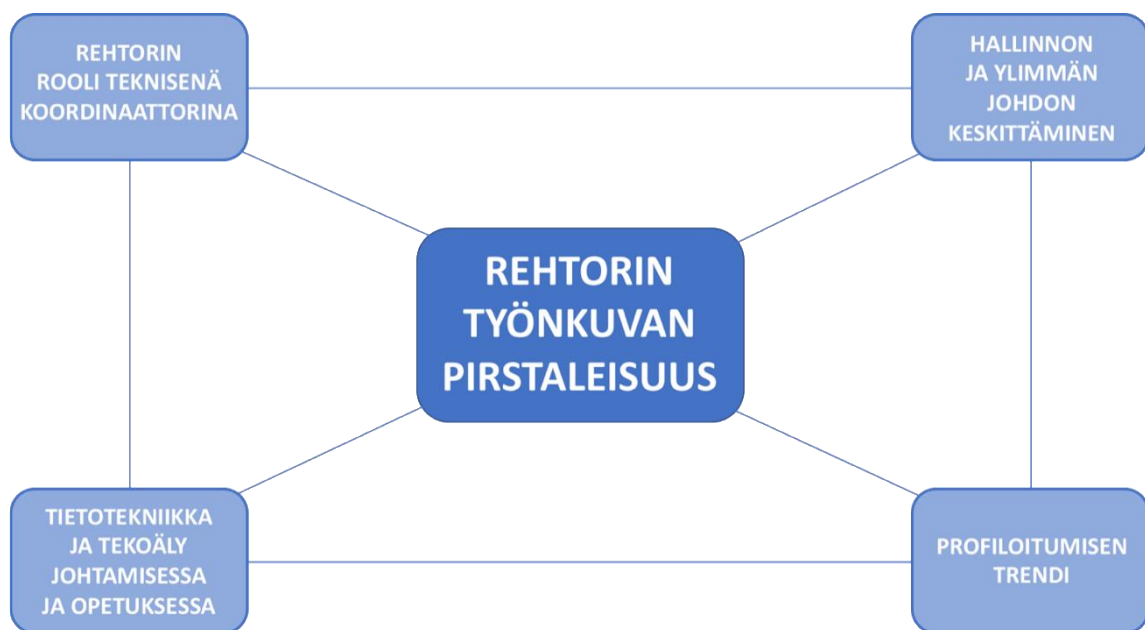
Rehtorin vaatimustaso on suuri, mutta käytännössä sitä ei arvosteta tulevaisuudessakaan. Rehtoreiksi nimitetään sellaisia henkilöitä, joilla ei ole pedagogista asiantuntijuutta. Osittain siitä syystä ettei rehtoreiksi haluavia oikein ole rekryssä (RR5).

Uhka rehtoreiden ja muun kouluhenkilöstön työvoimapulasta liittyy osin maamme ikääntyvään työväestöön ja siten heikkenevään huoltosuhteeseen, joita Ojala (2003) sekä Hämäläinen ja Välijärvi (2007, 256–257) myös pitävät yhtenä tulevaisuuden oppilaitosjohtamisen suurimmista koetinkivistä. Työn ohessa järjestettävä lisäkoulutus ja työikäisen väestön terveydestä huolehtiminen nähdään keskeisinä keinoina vastata tähän uhakuvaan (Hämäläinen & Välijärvi (2007, 256–257).

Kaiken kaikkiaan edellä käsitellyt neljä yhteen kietoutunutta teemakokonaisuutta yhdessä muodostavat viidennen, puhtaasti uhkakuvana näyttäytyvän elementin: rehtorin työnkuvan pirstaleisuuden (kuvio 6). Rehtorin tulevaisuuden työnkuvaa kuvattiin useassa kauhuskenaariossa ja reflektiosiossa muun muassa kaoottiseksi, sirpaleiseksi ja häilyväksi, minkä lisäksi myös ideaaliskenaarioista kajastanut tarve kyetä hallitsemaan isoja kokonaisuuksia kertoo käytännössä samasta ilmiöstä. Yleisesti ottaen pirstaleisuus kuitenkin ilmenee nimenomaan edellä kuvattujen neljän teemakokonaisuuden lopputulemana; esimerkiksi tietotekniikan myötä ulos koulurakennuksista laajenevat oppimisympäristöt ja isommat oppilaitosyksiköt (harjoitettiin niissä jaettua johtajuutta tai ei) saavat aikaan sen, ettei rehtorin työnkuva voi millään olla enää yhtä strukturoitua kuin ennen. Näyttäisi siltä, että tulevaisuudessa moniammatillisen osaamisen ja toisaalta myös priorisointikyvyn merkitys, joista on ollut viitteitä jo aiemmin tällä vuosituhannella (Taipale, Salonen & Karvonen 2006, 6, 12), nousee entisestään. Priorisointikyky ja tietynlainen itsensä johtaminen voidaan nähdä merkityksellisinä esimerkiksi seuraavan kuvauksen perusteella:

Rehtorin työ ja vapaa-aika on nivoutunut toisiinsa saumattomasti, joten rehtorit tekevät töitä aina ja kaikkialla. Kauhuskenaarioksi tämän tekee se, ettei ole selkeää työnkuvaa eikä selkeää työpaikkaa tai aikaa. Yhteydenpito tapahtuu esim. kotoa ruokaa laittaessa tai lenkillä ollessa erilaisilla älylaitteilla. Rehtorin työ on hallitsematonta ja kaoottista (...) Rehtorin tehtävä on yrittää pitää langat käsissä, mutta tilanne on kuormittava ja asioita tapahtuu päällekkäin ja työmäärä kasvaa kaiken aikaa (KR4).

Edellä kuvatun perusteella vapaa-ajan ja työn epämieluisan toisiinsa limittymisen nähdään kulkevan käsi kädessä nimenomaan teknologisen kehityksen kanssa. Tällaiseen tulevaisuuskuvaan on olemassa vahvat viitteet jo nykyaikana ihmisten ollessa helpommin tavoitettavissa lähes ympäri vuorokauden. Mannermaa (2004, 97–98) puhuu ”Woody Allen -yhteiskunnan” (myös ”24/7-yhteiskunta”) noususta, jossa käytännössä katsoen kaikki (kaupat, yritykset, myös kouluinstituutio) on auki ja ihmiset tavoitettavissa 24 tuntia vuorokaudessa viikon jokaisena päivänä. Kyllönen (2011, 162) taas viittaa ilmiöön ”ubiikkiyhteiskunnan” (*ubiquitous network society*) käsitteen kautta korostaen ennen kaikkea tietotekniikan itsearvoista merkitystä. Kaikki tämä on seurausta paitsi teknologian mahdollistamasta uudelleenjärjestelystä, myös ajan hengestä; joustavuuden ja vapauden ideaalit limittyvät kaikkialle, myös kouluun.



**KUVIO 6.** Rehtorin työnkuvan pirstaleisuus suhteessa muihin teemakokonaisuuksiin

Pirstaleisen työnkuvan ohessa kokonaisuuksien hallitsemisen merkitys korostuu. Samaan aikaan kun kauhuskenaarioissa todetaan, että ”rehtorin työn kuva on pirstaleinen, että hänen on mahdotonta hallita kokonaisuuksia” ja kannetaan huolta koulun yhä laajenevasta kasvatusvastuusta (KR2), ideaaliskenaarioissa painotetaan toistuvasti kansain- ja sidosryhmien välistä yhteistyötä sekä tiimien

ympärille rakentuvia verkostoja. Tämän lisäksi yksi rehtoreista visioi, että ”minä (monitoimi)talon johtajana pystyn keskittymään laajempiin kokonaisuuksiin, kun lähiesimiehet ja tiimijohtajat huolehtivat muusta” (IR2).

Tilanteesta erityisen huolestuttavan taas tekee se, että pirstaleisuuden ja yleisen työmäärän ja -kuormittavuuden kasvun nähtiin olevan varsin selkeästi yhteydessä rehtoreiden työssä jaksamiseen. Uupumus (KR1, RR6), riittämättömyyden tunne (KR1, KR2) ja kiire (KR4, KR5, KR8) ilmenivät useista kauhuskenaarioista. Nimenomaan kiire liitettiin usein tulevaisuuskuvaan, jossa yksi rehtori vastaa usean koulun johtamisesta, minkä yhteydessä ”työtaakan kohtuullistaminen koulun hallinnon ohuuden vuoksi” (KR8) ei ole mahdollista. On helpohkoa nähdä, että Lahteron, Långin ja Alavan (2017) kuvaamien johtoryhmien (*management team of teachers*) kaltaiset ”apulaisjohtajat” on valjastettu tehtävänsä nimenomaan tällaista tarkoitusta varten, mikäli varsinainen koulun hallintohenkilökunta todella osoittautuu riittämättömäksi. Näin hallinnolliset suoritteet todennäköisesti jäävät henkilölle, jolla on muodollisesti korkein pätevyys niistä suoriutua, eli rehtorille.

Edellä mainittu oikeastaan kristallisoi sen, kuinka pirstaleisen työnkuvan aiheuttamiin ongelmakohtiin on mahdollista vastata hyödyntämällä teemakokonaisuuksista viimeistä: jaettua ja strategista johtamista. Maininnat jaetun ja strategisen johtamisen merkityksestä olivat niin ideaali- kuin kauhuskenaarioissa toistuvia, ja ne ilmenivät joko suorasti tai implisiittisesti. Yhtenäinen visio ja sen kautta koulun kehittäminen, sekä vastuun jakaminen ja delegoiminen näyttäytyivät keskeisinä välineinä vastata tulevaisuuden muuttuviin ja arvaamattomiin rakenteisiin. Jaetun johtajuuden on tiedetty olevan keskeinen osa oppilaitosjohtamista jo pitkään, ja Kyllösen (2011, 155) mukaan se onkin ”kriittinen menestystekijä tulevaisuuden kouluissa”. Trendi ei myöskään tämän tutkimuksen perusteella osoita hiipumisen merkkejä; avointen kysymysten ideaalin rehtorin ihmistyyppiä käsiteltäessä todettiinkin painokkaasti, että ”yksin määräämisen aika on ohi jo nyt”.

Jaetun johtajuuden laajuus ja luonne voidaan hahmottaa monella eri tavalla. Jo aikaisemmin tässä luvussa käsiteltyt koulujen- ja kansainvälinen sekä kansallisen tason yhteistyö esimerkiksi sähköisin välinein voidaan käsittää yhdeksi laajenevaksi johtamisverkostoksi, minkä lisäksi jaettuun johtamiseen viitattiin luonnollisesti myös oppilaitoksen sisäisen johtamisen yhteydessä:



Koulu toimii sisäisesti joustavasti tiimiytettynä (...) Opetushenkilöstö osaa toimia yhdessä yli aineenopetusrajojen. Kansainvälisyys on arkipäiväistä. Sidosryhmät edistävät koulun toimintaa laajalla alueella yhdessä sovituin reunaehdoin (IR4).

Myös älyrobotteihin, koulurakennuksesta ulos laajentuneisiin oppimisympäristöihin ja oppilaiden varhaiseen erikoistumiseen perustuneessa ideaaliskenaariossa toiminta perustui ”yhteisjohtajuuteen” (IR5). Yhä moninaisempien oppimisympäristöjen ja kasvatusyhteisöverkostojen (johon käsitettiin kuuluvaksi huoltajien lisäksi myös sidosryhmiä, kunnan toimijoita, sekä yhteiskunta yleensä) yhteydessä myös painotettiin ajatusmallia ”yhteiset oppilaat, yhteinen johtajuus” (RR4). Jaetun johtajuuden merkitys ei siis kumpua ainoastaan oppilaitoksen sisäisten asioiden kompleksisemmasta ja vaativammasta luonteesta, vaan myös koulun ulkopuolisesta yhteistyöstä: ”verkostoituminen muiden nuorten asioita hoitavien tahojen kanssa lisääntyy” (RR5). Tämä on linjassa myös sen kanssa, että rehtorin työmäärän oppilaishuollosta vastaavien toimijoiden kanssa nähdään lisääntyvän, minkä lisäksi myös oppilashuoltotyön yhteydessä koko koulun yhteistyötä painotettiin: ”koulun ongelmat on poistettu yhteisöllisen oppilashuollon kautta: kaikki saavat ja haluavat osallistua koulun kehittämiseen” (IR3). Tässä yhteydessä on toki mahdotonta määrittää pelkän skenaariokuvitelman avulla, missä kulkee raja suoranaisten johtamisen ja tavanomaisen osallistumisen välillä.

Kyllösen (2011, 119) 2020-luvun koulua ja johtamista tutkineen väitöksen mukaan yksi keskeisimmistä johtamisen rakenteisiin liittyvistä uudistuksista tiellä jaetun johtajuuden optimointiin ja koulun kokonaisvaltaiseen kehittämiseen olisi siirtää opetushenkilöstön työehtosopimus ja opettajien työaika kokonaistyöajan piiriin rehtoreiden tapaan. Muutosta on pyritty ajamaan sisään nyt uuden vuosikymmenen kynnyksellä, mutta opettajakunnan sisällä uudistuksen käytännöntoteutus ja palkkarealisointuma on herättänyt enenevissä määrin vastustusta (Liiten 2019; OAJ 2019).

Kauhuskenaarioissa viittaukset jaetun johtajuuden tarpeellisuuteen olivat enemmän implisiittisiä ja liittyivät lähinnä huoleen työkuorman kasvun ja työnkuvan pirstaleisuuden vaikutuksista. Usein samassa asiayhteydessä myös pitkäjänteisen, strategisen johtamistyön merkitys nousi esiin: ”yksi rehtori vastaa useamman oppilaitoksen johtamisesta (...) Koulun kehitystyöhön ei jää aikaa riittävästi” (KR1).

Rehtorin tehtävä on yrittää pitää langat käsissään, mutta tilanne on kuormittava ja asioita tapahtuu päällekkäin ja työmäärä kasvaa kaiken aikaa. Suunnittelu ja strateginen johtaminen loistaa poissaolollaan (...) Enää ei visioida vaan yritetään hoitaa koulutyötä tietoteknisten ratkaisujen viidakossa (KR4).

Vilkaisen aamulla kalenteriani ja huomaan, etten taaskaan kerkeä päivän aikana saavuttamaan ko. päivän tavoitteita vaan teen hallintotoita oppilaspalaverien jälkeen klo 17 alkaen. Viikoittainen työmääräni on 60 tuntia enkä kykene kohtuullistamaan työtaakkaani koulun hallinnon ohuuden vuoksi. Päivät ovat täynnä yhteistyöverkostojen palavereja (KR8).

Vaikka strategian ja visioiden ensisijainen tarkoitus näyttäisikin olevan se, että koulu kykenisi yhtenäisen suunnitelman puitteissa reagoimaan ja vastaamaan paremmin hektisiin rakenteellisiin ja kulttuurisiin muutoksiin, painottuu niiden yhteydessä samanaikaisesti pitkän tähtäimen tavoitteet ja oletus siitä, että tilanne säilyisi näin muuttumattomana: "toivottavaa olisi, että opetuksen järjestäjä valitsisi jonkin suunnan ja pitäisi siitä kiinni. Jatkuva seilaaminen eri järjestelmien välillä ja ainainen uuteen siirtyminen ei hyödytä ketään" (RR3). Tämä antaa vaikutelman, jonka mukaan yksittäiset koulut olisivat vahvasti alisteisia koulutuksen järjestäjille, eli kunnille. Hierakia varmasti vallitsee, mutta samanaikaisesti tulee muistaa, että koulujen laaja itsehallinto koulukohtaisine opetussuunnitelmineen (POPS 2016) myös mahdollistaa vuorovaikutteisen yhteistyön kunnan kanssa – kyse lienee harmoniasta kunnan ja koulun välillä, joka toteutuessaan luonnollisestikin edistää molempien tavoitteita.

Tässä kohtaa on syytä huomauttaa, että pitkän tähtäimen strateginen suunnittelu ja ennen kaikkea sen toteuttamisen mahdollisuudet ovat saaneet osakseen myös kritiikkiä. Vaikka Mintzberg (1987) korostaa tietoisesti määritellyn tavoitteen, suuntaviivojen sekä organisaatioon juurtuneen kulttuurin merkitystä ja relevanssia, hän myös varoo ylikorostamasta strategian yksioikoista hyvyttä. Mintzberg (1994, 23–29) näkee, että strategiat myös toisinaan muodostuvat vasta käytännössä, eivät johdon suunnittelun toimesta. Strategiat ovat ennen kaikkea ihmisten päissä, haastavia kirjoittaa eksplisiittisesti ylös ja näin implementoida, mistä johtuen vasta ympäristön tarpeisiin vastaaminen saa luonnollisesti aikaan strategian realisoitumisen. Ympäristöstä nousevia vaikuttimia kutsutaan ilmi tulleiksi (*emergent*) strategioiksi, minkä lisäksi toisistaan tulisi erottaa myös tavoiteltu (*intended*) ja toteutunut (*realized*) strategia. (Mintzberg 1987; 1994.) Samankaltaisen, suhteellisen kyynisen

määritelmän antaa myös Weick (1979) todetessaan, että johto virheellisesti nimeää tulevaisuusorientoituneeksi strategiaksi sen, mitä organisaatiossa on edeltävinä aikoina käytännössä juuri toteutettu. Kun tähän yhdistetään vielä 2000-lukua leimaava kontingenssiteoria (ks. Simola & Rinne 2010), sopii kysyä, kuinka hyvin oppilaitokset todellisuudessa kykenevät vastaamaan haasteisiin strategian avulla.<sup>18</sup>

Jaettu ja strateginen johtaminen nähtiin olennaiseksi osaksi etenkin isompien yksikköjen johtamista. Tästä johtuen kyseisistä johtamisen teorioista lisää myöhemmin monitoimitalomallin ja menestyvän rehtorin tavoiteprofiilin yhteydessä.

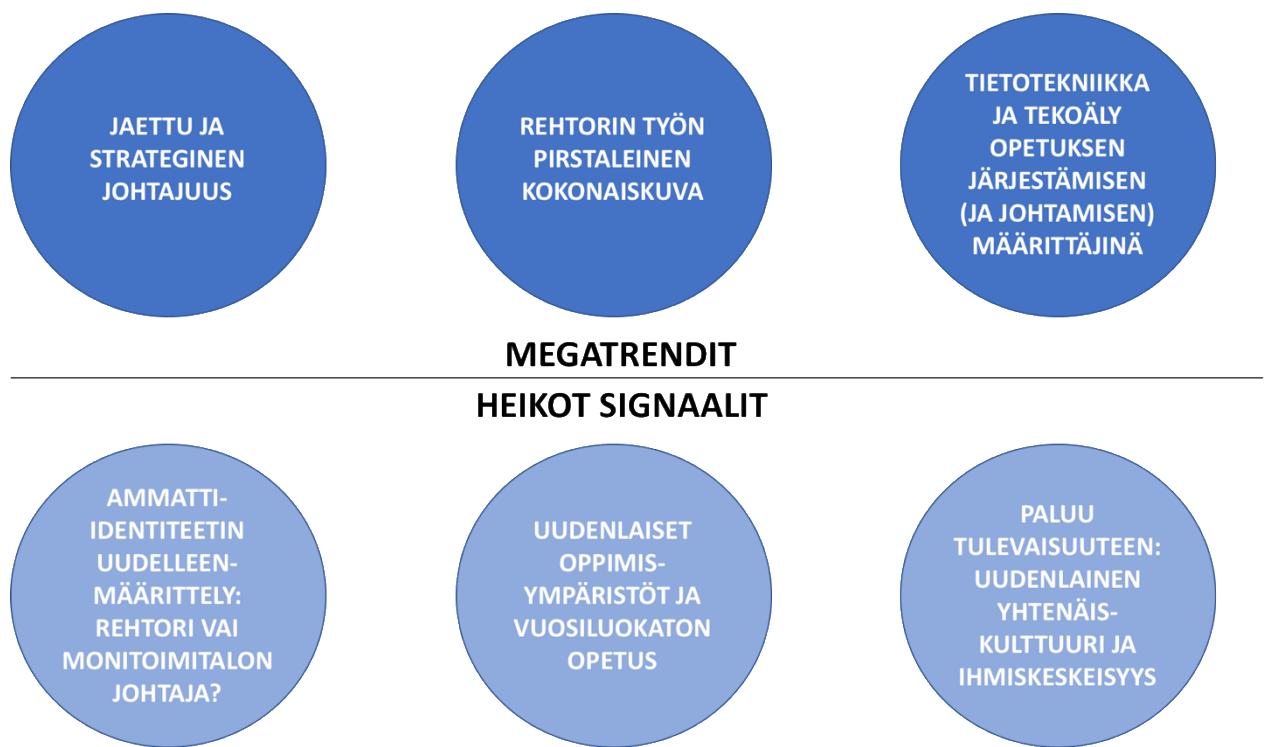
## *5.2 Tulevaisuuden megatrendit ja heikot signaalit*

Seuraavaksi hahmottelen peruskoulun ja sen johtamisen tulevaisuuskuvia megatrendien ja heikkojen signaalien avulla. Kuten huomataan, megatrendeistä jokaista on käsitelty seikkaperäisesti jo edellisessä alaluvussa ”todennäköisen tulevaisuuden” varjolla. Megatrendeiksi valikoituneet kolme teemakokonaisuutta osoittautuivat lopulta käsitellyistä kuudesta teemakokonaisuudesta kaikkein merkityksellisimmiksi ja potentiaalisimmiksi ilmiöiksi, eivätkä vähiten siksi, että niistä on olemassa selkeitä viitteitä jo nykyaikana.

Megatrendit ja heikot signaalit on koottu yhteen kuviossa 7. Kaikkien megatrendien ollessa suurilta osin käsitelty, tulee tämä alaluku painottumaan nimenomaan heikkojen signaalien tarkasteluun. Oleellista on huomata, etteivät megatrendit ja heikot signaalit ole irrotettavissa edellisessä alaluvussa esittelemistäni teemakokonaisuuksista, vaan kukin trendi ja signaali muodostaa monisyisen osan kokonaisuutta, jossa jokainen ilmiö toimii jossain määrin vuorovaikutuksessa toisiinsa. Megatrendien ja heikkojen signaalien yksityiskohtainen erittely kuitenkin toteutettiin, koska näin kokonaiskuva on mahdollista hahmottaa paremmin ja todennäköisesti myös mielenkiintoisemmasta näkökulmasta (ks. Mannermaa 2004).

---

<sup>18</sup> Ojalan (2003, 166) määritelmä oppilaitosjohtajan strategisesta johtajuudesta keskittyi lähinnä kouluyksikön sisäisen toiminnan kehittämiseen edustuksellisuuden kautta; strategisen johtamisroolin keskeisiä osa-alueita ovat oppilaitoksen keulakuvana toimiminen, lisäresurssien hankkiminen, oppilaitoksen edustaminen sekä oppilaitoksen toiminnasta tiedottaminen sekä markkinointiin liittyvät tehtävät.



**KUVIO 7.** 2040-luvun peruskoulun ja sen johtamisen megatrendit ja heikot signaalit

Heikoista signaaleista merkittävimmäksi ja relevantimmaksi on tulkittavissa jo useaan otteeseen sivuttu monitoimitalomalli. Kokonaisvaltainen kuvaus monitoimitalosta esiintyi sellaisenaan vain yhdessä ideaaliskenaariossa, mutta sen saama laaja positiivinen vertaishuomio reflektio-osiossa antaa olettaa, että kyseessä todella voisi olla tulevaisuudessa realistinen julkissektorin hallinto- ja kiinteistökokonaisuus. Huomion arvoista onkin, että eräänlaisia monitoimitalon ”esiasteita” on jo olemassa osassa Suomen kuntia, esimerkiksi Joroisissa ja Uudessakaupungissa (Nyyssönen 2018; Väisänen 2019). Monitoimitalon ideana on keskittää peruskoulutuksen lisäksi myös muita julkissektorin (lähinnä sosiaali- ja terveysalan) toimijoita yhteisen kiinteistön ja hallinnon alaisuuteen, ja mahdollistaa kiinteistön käyttö myös muulle yhteiskunnalle. Samankaltaista mallia on hahmoteltu opetustoimen johtajiston toimesta jo aikaisemmin nimikkeellä ”monitoimikeskus” (Kyllönen 2011, 120).

Johtamani monitoimitalo on alueen asukkaiden aktiivisessa käytössä aamusta iltaan läpi vuoden. Rehtorina ja talon johtajana minulla on aikaa suunnitella talon eri toimintoja ja niiden kehittämistä lasten ja heidän perheidensä hyvä silmällä pitäen. Ehdin pitää yhteyttä eri toimijoihin, ja näin tiedän heidän tarpeensa ja toiveensa. Suunnittelu ja kehittäminen on siksi sujuvaa. Tiedän myös kaupungin päättäjien ja ylempien virkamiesten pitkän linjan suunnitelmista ja linjauksista, ja voin niiden suuntaisesti kehittää oman monitoimitalon toimintaa. Suunnitelmat eivät muutu tempoilevasti ja tiedolla johtamalla voidaan toimia pitkäjänteisesti (...) Päiväkodissa, esi- ja alkuopetuksessa, perusopetuksessa, kirjastossa, valmistuskeittiössä, opistolla, urheiluseuroilla ja eri harrastusryhmillä ja muilla toimijoilla on omat johtotiiminsä, jotka huolehtivat arjen tason pyörittämisestä kukin omalla toimialueellaan (...) Olemme organisoituneet niin, että jokainen toimijataho tuntee toistensa toimintaa ja saa oman äänensä kuuluviin ratkaisujen teossa. Toimintakulttuuri ja arvot ovat yhteisiä. Keskustelu on avointa. Viestimme sähköisesti ja tiimeillä on omat ryhmänsä, joissa voi jakaa tietoja ja tehdä yhteistyötä (...) Talo näyttäytyy myös positiivisella tavalla somessa tiedottaen toimintamahdollisuuksista sekä siitä, mitä talossa päivittäin tapahtuu. Talon kulunvalvonnasta ja vierailijoiden ohjaamisesta huolehtii jatkuvasti paikalla oleva, vartijaoikeudet omaava talonisäntä/-emäntä (...) Lisäksi oppilashuoltohenkilökunta on jatkuvasti paikalla. Tämä on mahdollista, koska terveydenhoitaja, kuraattori ja psykologi vastaavat myös saman talon pienten lasten tarvitsemista palveluista. Sosiaalitoimi on myös läsnä talon arjessa. He pääsevät tutustumaan lapsiin ja heidän tarpeisiinsa, koska työpisteet ovat monitoimitalossa (...) Myös koulusihteeri vastaa koko talon asioista ja on siksi joka päivä paikalla. Kaupungin varhais- ja perusopetuksessa visiot ja kulttuuri ovat yhteneväisiä ja lähtevät lapsen ja perheen parhaasta (IR2).

Huomataan, että monitoimitalomallin peruspilareita ovat laaja-alaisesti koko kuntaa koskettava toimihenkilöiden välinen yhteistyö, johtajuuden jakaminen, sekä yhteisesti jaettu strateginen linjaus toiminnan kehittämisen viitteeksi. Monitoimitalo sai reflektio-osuudessa osakseen myönteistä vastakaikua muilta rehtoreilta muun muassa ”oikein hyvänä ja kehittämiskelpoisena ideana” (RR6). Myös mallin perusteina toimivia nykyajan ongelmia puitiin:

Monitoimitalomallia pidän hyvinkin todennäköisenä ja hyvänäkin ajatuksena. Olisi hienoa, jos palvelut olisivat siellä, missä lapset ja perheetkin ovat. Moniammatillisen yhteistyön tekeminen sote-toimijoiden kanssa helpottuisi, kun tunnettaisiin yhteiset asiakkaat ja toisemme. Yhteistyössä on nykyään vielä paljon viilattavaa ja lapsia pallotellaan turhaan. Toimiakseen monitoimitalon johtajalla, eli rehtoreilla pitäisi olla resursoitu aikaa moniammatillisen työn johtamiseen (RR3).

Edellä kuvattuun kiteytyi monitoimitalosta paljon, nimittäin tarpeen ensisijainen juurisyy (lasten turha ”pallottelu”, eli nykyjärjestelmän huono kohtaavuus todellisuuden kanssa) sekä mallin onnistumisen ehdottomat edellytykset (riittävät resurssit moniammatillisen työn johtamiseen). Kyllösen (2011, 153) mukaan

monitoimitalon kaltainen järjestelmä tuo hallintoon ja resurssipohjaan tässäkin tutkimuksessa peräänkuulutettua vipuvartta, joskin sen heikkouksiksi mainittiin samassa yhteydessä joustavuuden ja ketteryyden heikkeneminen.

Monitoimitalon johtajaksi ymmärrettiin tässä tutkimuksessa nimenomaan rehtori, mikä onkin varsin luonnollinen lähtökohta ajatukselle, koska talo on ensisijaisesti organisoitu koulun ympärille. On kuitenkin mielenkiintoista ja jopa perusteltua kysyä, voidaanko monitoimitalon johtajasta tulevaisuudessa käyttää nimitystä rehtori? Eteneekö ammatti-identiteetin uudelleen määrittely – josta tässä heikossa signaalissa viime kädessä on kyse – lopulta siihen pisteeseen, että monitoimitalon johtaja ei omaakaan enää välttämättä esimerkiksi pedagogista taustaa, vaan on muiden kunnan ylempien toimihenkilöiden tapaan koulutustaustaltaan selvemmin hallinnon ja johtamisen moniosaaja? Kasvavatko työn muuttuvat vaatimukset moniammatillisen laki- ja talousoppineisuuden siivittämänä siihen pisteeseen, että rehtorin pätevyys ei nykyisellään anna riittävää kelpoisuutta – todellista tai muodollista – johtaa monitoimitaloa, vaikka talon oppilasmäärä ja muu pedagoginen henkilökunta säilyisivätkin samoissa raameissa?

Joka tapauksessa rehtoreiden ammatillinen murros edellyttää rehtoreiden mukaan entistä laajempaa koulutus pohjaa (AK3, AK5) ja läpi ammatin jatkuvaa täydennyskoulutusta. Jopa soveltuvuuden testausta ehdotettiin:

Rehtorille pitäisi olla vaatimuksena erilliset rehtoriopinnot (lisäkoulutus), johon hakeudutaan muutaman vuoden opettajakokemuksen jälkeen. Soveltuvuuden testaus voisi olla hyvä tässä vaiheessa. Rehtorin pitäisi osallistua säännöllisesti täydennyskoulutukseen, jotta pysyy ajan tasalla (AK3).

Soveltuvuuden testaus lienee sidottu nimenomaan sellaiseen todellisuuteen, jossa pedagoginen (mahdollisesti opettaja-) tausta on säilynyt. Talous- ja eritoten lakioppineisuus keräsivät myös mainintoja tulevaisuuden rehtorin vaatimusten kirjoa kartoitettaessa, minkä lisäksi rehtoreiden keskinäistä kollegiaalista yhteystyötä, eräänlaista ”mentorointimallia”, ehdotettiin osaksi koulutuksen järjestämistä:

Rehtorikoulutuksessa korostuvat lisäksi tiedon haku ja tiedon käsittely, johtaminen muutoksessa ja ihmisten johtaminen. Nämä eivät ole mitään uusia asioita, mutta toivon mukaan näitä otetaan enenevässä määrin huomioon koulutuksessa. Koulutuksessa olisi hyvä idea luoda selkeä

mentorointimalli eli ajatusten jakaminen rehtoreiden kesken ja esim. työnohjaukselliset näkökulmat työn kuormittavuuden tarkasteluun (AK8).

Mikäli ideat monitoimitaloista jonain päivänä realisoituvat, heijastelee muutos myös yleistä julkishallinnon paradigman muutosta. Uuteen julkisjohtamisen malliin (*New Public Management*) tiedetään liitettävän usein julkisen ja yksityisen sektorin yhteen nivoutuminen ja toisiinsa limittyminen esimerkiksi vastavuoroista asiantuntijuutta hyödyntämällä (ks. esim. Löffler 2016), mutta malli on nimestään huolimatta oikeastaan kaikkea muuta kuin uusi. Elinkeinoelämä ja eri toimijasektorit ovat olleet keskellä jatkuvaa murrosta termin alkuajoista lähtien, ja nykyistä julkisjohtamista pyritäänkin toisinaan kuvaamaan käsitteellä *New Public Governance*. Kyseinen teoria lähtee ajatuksesta, jossa julkisjohtajat operoivat avoimesta hallinnosta käsin keskellä verkostoja pyrkien aktivoimaan myös kansalaisia ja muita julkissektorin toimijoita keskinäiseen yhteistyöhön (Osborne 2010). Yhtymäkohdat monitoimitalomalliin on mahdollista nähdä, sillä tällöin rehtorista tulisi selkeämmin paitsi koulunsa, myös yksi sosiaali- ja terveystalouden ja kansalaisten toiminnanohjauksen keskuslinkeistä. Ammatti-identiteetin ja toimintajärjestelmän uudelleenmäärittelyn tarve olisi tällöin huomattava.

Palatakseni kuitenkin vielä uuden julkisjohtamisen malliin ja suomalaisen koulutusjärjestelmän kehityskaariin on todettava, että vähitellen 1980-luvun puolivälistä lähtien yleistynyt uuden julkisjohtamisen malleihin tukeutunut johtamisajattelu näyttäisi kulkevan jossain määrin käsi kädessä samaan aikaan popularisoituneen jaetun johtajuuden kanssa. Tähän liittyen Gee ym. (1996, 51) viittaavat jaettuihin järjestelmiin (*distributed systems*) koko 1900-luvun loppua kuvastavina ilmiöinä, joiden välttämättömyys juontuu viime kädessä kaikilla elämän osa-alueilla kasvaneesta monimuotoisuudesta ja vaihtelusta. Muun muassa erilaiset julkisen ja yksityisen sektorin toimijoiden väliset, hyvinkin vapaamuotoiset ja yksilökohtaiset, yhteistoimintamallit voidaan nähdä tällaisina uuden julkisjohtamisen ja yleisen kompleksisuuden ilmentyminä (ks. esim. Boivard & Löffler 2016).

Näin ollen heikoista signaaleista toinen, *uudenlaiset oppimisympäristöt* ovat olennainen osa – tai pikemminkin olennainen seuraus – muuttuneita organisaatorakenteita, jotka osaltaan edellyttäisivät jaetun johtajuuden harjoittamista yhä enenevässä määrin (Harris 2008, 14). Uudenlaiset oppimisympäristöt edustavat tässä kokonaisvaltaista pedagogista todellisuutta,

joka koskettaa paitsi itse oppimisympäristöjä, myös vuosiluokkajärjestelmää, oppiaineita, sekä koulurakennuksia. Näin ollen kyse on mahdollisesti koko peruskoululaitosta uudelleen reformoivasta ilmiöstä – toteutuessaan vaikutukset olisivat käänteentekeviä.

Jo useaan otteeseen mainittu ”virtuaalikoulu” (IR1) lienee uudenlaisten oppimisympäristöjen innovaatioista vallankumouksellisin. Virtuaalitodellisuuden ja varsinaisen kiinteän koulurakennuksen lisäksi oppimista kuvataan tapahtuvan ”kaupungin oppimisympäristöissä” muun muassa sellaisissa globaaleissa oppiaineissa kuin ”geopolitiikassa” ja ”yhteistalousopissa”. Kunnalliset oppimisympäristöt muokkaisivat – tai pikemminkin laajentaisivat – toteutuessaan koko julkissektorin toimintalogiikkaa tehden kunnasta myös koulutuspalveluiden tuottajan pelkän järjestämisvastuun lisäksi. Kytökset monitoimitalojohtajuuteen tai pikemminkin ammatilliseen moninaistumiseen tulevat siis tässäkin ilmi. Oppimista kuvattiin myös tapahtuvan niin kauppakeskuksen auloissa, museoissa, kirjastoissa kuin ulkona, eikä koulun kiinteissä luokissa laisinkaan (IR5).<sup>19</sup> Yhdessä kauhuskenaariossa koulurakennuksista osa oli jopa museoitu ja muutettu varastoiksi, ja varsinaisen oppimisen nähtiin tapahtuvan yhä useammin etänä kotoa (IR4). Tulevaisuudessa opetuksen järjestämisen uudistuminen saattaisi myös muokata opettajien rekrytointikäytänteitä, sillä kuten yksi rehtoreista pelkäsi, myös yritysmaailmaa muistuttavat ”lyhytaikaiset projektiluontoiset tehtävät” voisivat tulla kyseeseen (KR2). Aikaisemmassa tutkimuksessa uhaksi on myös koettu se, että verkostoitumisesta tulee vähitellen kaiken ajan vievä itseisarvo (Kyllönen 2011, 152) – aivan kuten tietotekniikasta tämän tutkimuksen perusteella.

Myös jo mainittu (yli)kansallinen yhteistyö tai lähinnä sen kiihtyminen asettaa peruskoulutuksen uuteen valoon; miten yhteistyökoulujen kesken tehtävät projektit, joita on käynnissä ”aina” (IR3), tai ”arkipäiväinen kansainvälisyys” (IR4) tulee vaikuttamaan rehtorin työnkuvaan ja -kuormaan? Ideaalina koulujenvälinen yhteistyö varmastikin lisää alati peräänkuulutettavaa kokonaisymmärrystä maailmasta, mutta pirstoutuuko työnkuva näin entisestään?

---

<sup>19</sup> Yritysten ja yhteisöjen kanssa tapahtuvaa yhteistyötä perustellaan opetussuunnitelmassa jo nykyisin ”monimuotoisten oppimisympäristöjen” nimissä. Tämän toteutuksessa korostetaan nimenomaan paikallisen opetussuunnitelman merkitystä (Opetushallitus 2014, 4; POPS 2016). Yksityisen sektorin ja työelämän kanssa toteutettu yhteistyö on myös nähty hyvänä sen mahdollisesti tarjoamien uudenlaisten rahoituspohjan muotojen vuoksi (Kyllönen 2011, 119).



Joka tapauksessa tiiminvetäjien roolin merkitys nousisi uudentlaisissa oppimisympäristöissä varmuudella, koska niin oppilaiden kuin koulun aikuisten fyysinen läsnäolo olisi hajautuneempaa.

Uudentlaisiin oppimisympäristöihin liittyen tehtiin myös varsin mielenkiintoinen ehdotus yhdessä kauhuskenariossa (KR8): 2040-luvulla vuosiluokkasidonnaisesta opetuksesta kuvattiin luovuttaneen *täysin* jo 20 vuotta aikaisemmin – eli aivan lähivuosina! Muuntlaisen kuin vuosiluokkasidonnaisen opetuksen järjestäminen on tosin jo nykyisinkin mahdollista, mutta koko maan tasolla varsin harvinaista (POPS 2016, 38). Täysin perustelematon näkemys ei ainakaan lähivuosisikymmeninä kuitenkaan ole, sillä muiden muassa Tampereen kaupungin kouluista kahdeksan lisäsi syksyllä 2019 yhdysluokkien määrää osana vuosiluokkiin sitomattoman opetuksen (VSOP) pilottia. Ratkaisua perusteltiin etenkin mahdollisuutena optimoida ja tasata vuosiluokkien oppilasmäärien keskinäistä hajontaa ja tarjota yksilöille paremmat eriyttämisen edellytykset niin ylös- kuin alaspäin ilman pelkoa luokalle jäämisestä. (Haukijärvi 2019.)

Heikoista signaaleista viimeinen, *uudentlainen yhtenäiskulttuuri ja ihmiskeskeisyys*, näyttäytyy ikään kuin vastareaktionä kaikelle sille tietotekniikan, erikoistumisen ja profiloitumisen sävyttämälle individualismille, jonka läsnäolo nykyisessä länsimaalaisessa kulttuurissa tunnutaan tunnistavan suhteellisen laajasti. Varsinaiseksi trendiksi ilmiötä on mahdoton mieltää, ja onkin syytä kysyä, onko kyseessä todella pinnan alla kytevä muutosvoima, vai vain yksittäisten rehtoreiden konservatiivinen arvoilmentymä ja haikailu menneiden aikojen perään. Joka tapauksessa, kaiken sen negatiivissävytteisyyden, mitä esimerkiksi oppilaiden varhaiseen erikoistumiseen ja käsittelemääni profiloitumisen trendiin liitetään, sekä suorien mainintojen perusteella eräänlaisen ”uudent” yhtenäiskulttuuriin mahdollisuus on ainakin teoriassa olemassa: ”nuoret ja heidän huoltajansa kokevat kaverisuhteet tärkeiksi sen jälkeen, kun on käyty äärimmäisyydessä eli etänä opiskeltu jo jonkin aikaa ja pelattu videopelejä” (RR5).

Koulumaailma tulee varmasti muuttumaan, mutta kasvatustieteissä on nähtävissä aina tietty aaltomaisuus, aiemmat mallit palaavat hieman muokattuina takaisin kuten muoti. (RR4).

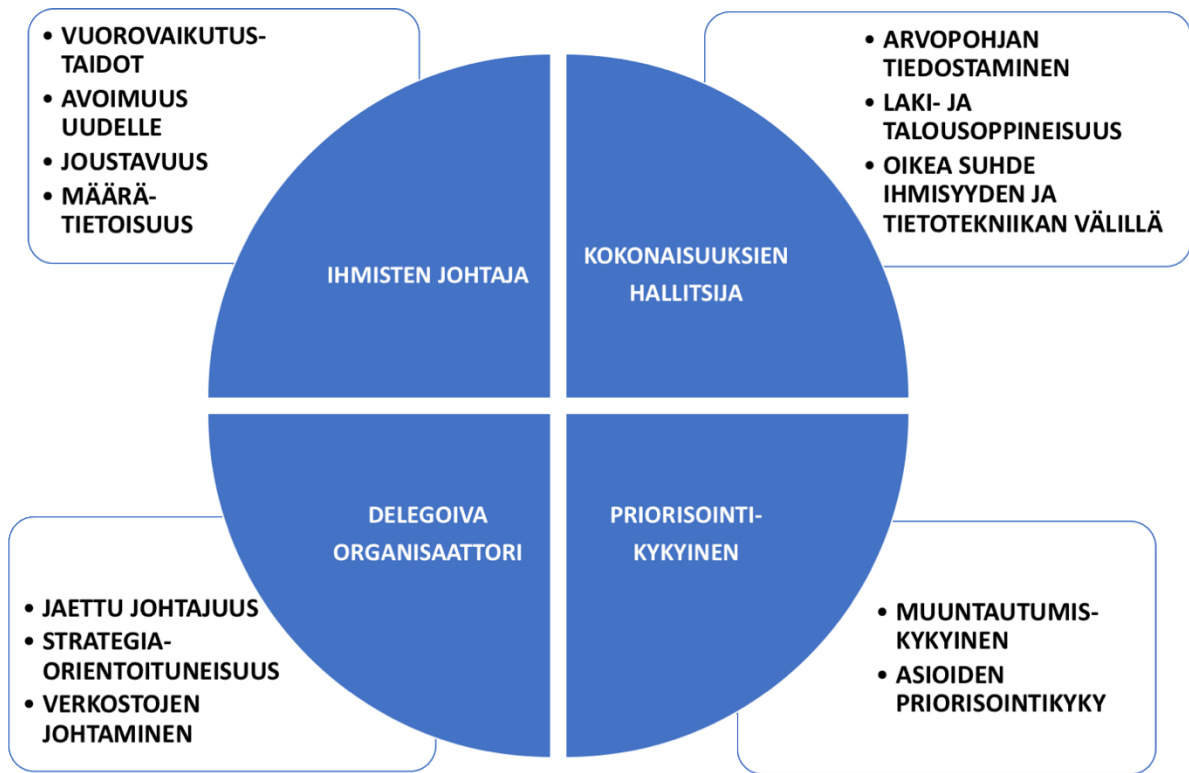
Tämän lisäksi myös nimenomaan johtamistoimintaa kuvaavat jaettu johtajuus sekä rehtoreiden kollegiaalisen yhteistyön peräänkuulutus antavat viitteitä uudenaikaisesta yhtenäiskulttuurista ja ihmiskeskeisyydestä nimenomaan hallinnon ja johtamisen rakenteita tarkasteltaessa. Tästä huolimatta on sanottava, että kyseinen heikko signaali on kaikista kolmesta sananmukaisesti heikoin – niin vahvoina trendeinä sen vastaiset ilmiöt tämänkin tutkimuksen perusteella ja globaalisti näyttäytyvät. Näin ollen viimeisen heikon signaalin varaan ei tule laskea suuria todennäköisyysodotuksia, vaan suhtautua siihen teoreettisena mahdollisuutena, ja ennen kaikkea kaikuna siitä, minkälaisia toiveita ja arvoja osan rehtoreista ajatuksissa valtavirtailmiöiden ohessa kajastaa.

Kiteytyksenä heikoista signaaleista voidaan kuitenkin todeta, että kaksi kolmesta, monitoimitalomalli ja uudenaikaiset oppimisympäristöt, edustavaa varsin potentiaalisia ilmiöitä, minkä lisäksi kyseisistä signaaleista on löydettävissä yhtäläisyyksiä ja samanaikaisuutta. Yle uutisoi alkusyksystä 2019, että osassa kunnista on alettu suosia uutta opetussuunnitelmaa tukevia ratkaisuja koulujen rakentamisen yhteydessä, minkä lisäksi keskitetyt koulukeskukset yhdistettynä muuhun sivistys- ja hyvinvointipalveluverkostoon ovat yleistymässä. On puhuttu niin kutsutuista ”maisemakonttorikouluista”, jotka avoimine ja joustavine luokkahuonetiloineen ovat palvelleet uuden opetussuunnitelman mukaisia opetusmenetelmiä, mutta samanaikaisesti myöskin lisänneet koulujen kaoottisuutta ja levottomuutta. (Väisänen 2019.) Huolimatta tässä tutkimuksessa ilmenneestä tuesta monitoimitalomallille, tulevat vuosikymmenet voivatkin pitää sisällään aktiivista sopeutumista ja ”kultaisen keskitien” etsimistä liittyen monitoimitalomallin kaltaisiin keskitettyihin ratkaisuihin ja ennen kaikkea uudenaikaisiin oppimisympäristöihin.

### *5.3 Menestyvän rehtorin tavoiteprofiili suhteessa tulevaisuuden premisseihin*

Menestyvän rehtorin tavoiteprofiilia pyrittiin rakentamaan toisella kierroksella esitettyjen kolmen avoimen kysymyksen kautta. Kysymykset käsittelivät rehtorin luontaisia ominaisuuksia ja luonnetta, työssä vaadittavia olennaisimpia tietoja ja taitoja, sekä rehtorin suhdetta yksikkönsä opettajistoon. Tämän lisäksi analyysin tukena hyödynnettiin tarpeen mukaan jo edellä kuvattua aineistoa.

Aihekokonaisuutta on siis jo sivuttu jossain määrin aiemmissa luvuissa. Menestyvän rehtorin tavoiteprofiili on kiteytettynä kuviossa 8.



**KUVIO 8.** Menestyvän rehtorin tavoiteprofiili 2040-luvulla

Tähän tutkimukseen osallistuneiden rehtoreiden näkemysten perusteella yksi asia näyttäisi olevan käytännössä katsoen varmaa: rehtorin ensisijainen tehtävä tulevaisuudessa tulee olemaan ihmisten johtaminen. Ihmisjohtaminen tässä asiayhteydessä koostuu vuorovaikutus- ja sosiaalisista taidoista, kyvystä suhtautua avoimesti ja uteliaasti uuteen ja tuntemattomaan, joustavuudesta ja päämäärätietoisuudesta, eli kokonaiskuva heijastelee ammatin viime vuosikymmenten aikaisia perinteitä (ks. esim. Pennanen 2006; Taipale 2005; Tukiainen 1999).

Vuorovaikutustaitojen merkitys ja esiintyvyys oli niin kokonaisvaltaista, että sitä ei eritellä sitaattitasolla kovinkaan seikkaperäisesti tässä. Sen sijaan kiinnostava huomio oli, kuinka Ihmissuhdeosaaminen liitettiin osaksi kykyä johtaa koulua muutoksessa; tähän kiteytyy myös avoimuuden, joustavuuden ja määrätietoisuuden käsitteet. Rehtoriksi esimerkiksi koettiin soveltuvan henkilön,

joka on ”monitaituri, jolla on valtava paineensietokyky ja kyky muuttua ja kehittyä alati” (AK7) – toisin sanoen työ siis soveltuu ennen kaikkea haasteita etsivälle ihmistyyppille. Toinen rehtori (AK4) totesi vuorostaan, että rehtorin ”pitää osata hallita suuria kokonaisuuksia ja tehdä ratkaisuja olemassa olevilla tiedoilla. Määrätietoisuutta tarvitaan myös, jotta voi ohjata koulun kehitystä valitsemaansa suuntaan vastustuksesta huolimatta”.

Hyvä rehtori on utelias uudelle, kiinnostunut ihmisistä, innostunut tehtävästään ja sitoutunut koulun kehittämiseen yhteistyössä muiden kanssa, omaa hyvät vuorovaikutustaidot ja hyvän itsetunnon. Hankaluuksia voi tulla, jos on kovin joustamaton ja pelokas tulevaisuuden suhteen tai haluton yhteistyöhön muiden kanssa ja eristäytyy toimistoonsa<sup>20</sup> (AK3).

Ihmissuhde- ja vuorovaikutusosaaminen koettiin osaksi niin opettajien kuin oppilaiden kanssa tapahtuvaa sosiaalista kanssakäymistä, ja rehtorin rooli nähtiin lähinnä taustalla vaikuttavana innostajana, sekä esimerkillä johtavana yhteisen suunnan näyttäjänä, joka kykenee löytämään työyhteisönsä yksilöiden vahvuudet (IR3, AK4). Kuuntelevaa ja keskustelevaa luonnetta (AK3, AK5), sekä sellaista joka ”antaa uudelle ja erilaiselle, olkoonpa se ihminen tai oppimistapa tai jokin muu, mahdollisuuden” (AK6). Kaiken tämän taustalla – ikään kuin peruskalliona – nähtiin vaikuttavan myös rehtorin arvopohja, ja ennen kaikkea sen, että rehtori itse tämän tiedostaa: ”Erityisen tärkeänä korostuu rehtorin arvopohja ja se että hän tiedostaa työnsä kannalta perustavan laatuisten arvot” (AK8).<sup>21</sup> Monitoimitalomallissa nähtiin tärkeänä, että ”jokainen toimijataho tuntee toistensa toimintaa ja saa oman äänensä kuuluviin ratkaisujen teossa. Toimintakulttuuri ja arvot ovat yhteisiä” (IR2).

Omanlaisensa arvokannanotto lienee myös valinta siitä, kuinka suuressa määrin johtaa etänä tietotekniikan välityksellä ja kuinka vahvasti koulu lähtee

---

<sup>20</sup> Pelokkuuden vastakohtana näyttäytyy rohkeus ja avoin suhtautuminen uuteen ja tuntemattomaan. Tämä tuo mieleen Nokian entisen hallituksen puheenjohtajan, Risto Siilasmaan (2018, 26–28, 156–158) lanseeraaman käsitteen *paranoidi optimismi*. Tulisiko myös oppilaitosjohtajien omaksua piirteitä Siilasmaan johtamisfilosofiasta, jossa valppaus sekä todellisuudentajuinen pelko ja nöyryys yhdistyy optimistiseen asenteeseen tulevaisuudesta, ja jossa skenaariotyöskentelyä hyödyntämällä pyritään näkemään mahdolliset uhkakuvat ennalta ja ohjaamaan näin strategiaa niitä ehkäisevään suuntaan? Tällaiseen orientoitumiseen liittyy vahvasti myös Andrews (1971) alun perin liikkeenjohtajattelu varten kehittänyt *SWOT-analyysi* kulloisessakin tilanteessa vallitsevista vahvuuksista, heikkouksista, mahdollisuuksista ja uhista (ks. myös Juuti 2013, 81–82).

<sup>21</sup> Arvokeskustelujen perustavanlaatuisen merkityksen ja oleellisuuden on kirjattu myös Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin (POPS 2016, 17).

mukaan (kansainvälistenkin) verkostojen maailmaan. Siirtymä kohti tällaista kulttuuria ja todellisuutta on toisaalta myös adaptoitumista siihen todellisuuteen, jossa koulut hajautetun ja itsehallinnollisen järjestelmän aikakaudella toimivat. Syrjälä (1998, 25–29) itse asiassa kritisoi aikoinaan kouluinstituution sulkeutuneisuutta ja tietynlaista sisäänpäin kääntyneisyyttä juuri siitä syystä, ettei se laajasta itsehallinnollisesta asemastaan huolimatta lähtenyt vielä 1990-luvulla kovinkaan vahvasti edellä kuvattuihin virtauksiin mukaan<sup>22</sup>.

Nimenomaan tietoteknisen murroksen yhteydessä rehtorit korostivat ennen kaikkea tasapainoista suhdetta teknologian ja ihmisyyden välillä. Tämä tuleekin olemaan yksi kokonaisuuksien hallitsemisen ratkaisevista osista tulevaisuudessa, ja sitä pidettiin jopa ”avainkysymyksenä” koko rehtorin työn kannalta (AK1). Vaikkakin kykyä osata tehdä yhteistyötä sähköisin välinein pidettiin arvossaan (AK8), yksikään rehtoreista ei varsinaisesti ylikorostanut tietotekniikan merkitystä johtamisen keskeisenä välineenä, vaan vastauksia usein ”pehmennettiin” korostamalla, että ihmisyyttä ja kasvokkain tapahtuvaa vuorovaikutusta ei saa unohtaa (AK1, AK8). Ehdottomin kannanotto kuului seuraavasti: ”mikäli lukittautuu puhtaasti tietotekniseen maailmaan ja johtaa koulua sieltä, niin tuhon tie on varma” (AK1).

Ylipäättään tietotekniikka ei näytellyt nimenomaan rehtorin johtamisasemaa käsitellessä avoimissa kysymyksissä niin suurta roolia kuin tulevaisuusskenaarioissa, joissa huomio keskittyi myös paljon koulun arkeen, mikä edelleen korostaa ihmisjohtamisen arvoa. Vaikka etäjohtamisen (AK1) ja hallinnollisten töiden (AK2) koettiin väistämättä etäännyttävän rehtoria yksikkönsä opettajiston kanssa tapahtuvasta vuorovaikutuksesta (tämän koettiin myös tekevän apulaisrehtoreista yhä enenevässä määrin viestinviejiä rehtorin ja opettajien välillä), välitöntä, kasvokkain tapahtuvaa vuorovaikutusta pidettiin muun työyhteisön johtamisen ratkaisevana tekijänä:

Rehtori on mahdollistaja, kehittää oppimisympäristöä yhdessä henkilöstön kanssa. Tarvittaessa ”piirtää” rajat, huolehtii siitä, että edetään tavoitteiden suuntaan. Lähiesimiehenä kuuntelee ja tukee opettajistoa tehtävässään ja auttaa onnistumaan siinä (AK3).

---

<sup>22</sup> Tietotekniikan työelämään murtautumisen aikajanalta voidaan erottaa kaksi erityisen merkittävää tapahtuma-ajankohtaa: ensimmäinen, 1990-luvulle ajoittunut yleinen rakenteellinen tietotekninen murros (Nurmela 2002) ja toinen, viimeistään 2010-luvulla työelämän(kin) valtavirtaan murtautunut sosiaalisen median aikakausi.

Rehtori tulee edelleen olemaan esimies ja työyhteisön suunnannäyttävä. Aikaa henkilökohtaiseen kohtaamiseen tarvitaan myös tulevaisuudessa. Rehtori toimii ikään kuin oman työyhteisönsä asiantuntijoiden valmentajana ja ohjaa laivaa ja yksittäisiä toimijoita samaan suuntaan (AK4).

Edellä kuvatusta käy ilmi, kuinka varsin perinteisinä nähdyt, yhdessä opettajiston kanssa tapahtuva pedagoginen johtaminen (ks. esim. Kurki 1993, 133, 139) sekä asiantuntijajohtaminen (ks. esim. Pennanen 2006, 78–80; Vulkko 2001, 72–73) koetaan yhä osaksi rehtorin työn tulevaisuutta. Vastauksista kajastaa myös jaetun johtajuusjärjestelmän keskuslinkkinä toimimisen piirteitä. Sen lisäksi, että suoranaista delegointia ja vastuun jakamista pidettiin myös tärkeinä taitoina (AK2, AK4), kaikenlainen autoritäärisuus loisti kaikkialla aineistossa poissaolollaan. Voidaan myös tulkita, että johtajuutta jaettaisiin myös yhä enemmän, mikäli pelätty ”hallinnon ohuus” ei tekisi työtaakan keventämisestä niin haastavaa (KR8). Rehtorit näyttäisivät yhä mieltävän itsensä osaksi opettajakuntaa jossain määrin ja pitävät tärkeänä, että ”norsunluutornista” johtamisen sijaan heidän työpanoksensa koulun arkisessa toiminnassa olisi ilmeinen. Primus inter pares -henkinen suhtautuminen ei siis näytä täysin kaikonneen peruskoulutuksen kentältä, vaan rehtorit näkevät itsensä yhä ratkaisevana kollegiaalisena linkkinä keskellä koulunsa opettajistoa, joka viime kädessä ottaa suurempaa roolia varsinkin työyhteisön henkisen voimakapasiteetin vaalijana.

Kuitenkin – ottaen myös huomioon sen, että jaetussa johtajuusjärjestelmässä rehtorin työpanoksella voi olla entistäkin suurempi merkitys – rehtoreiden kasvavaan henkiseen kuormaan ja vaikutusvaltaan liittyy myös ilmiö, joka toistuvasti nousi esiin vastauksista: priorisointitaidot ja kyky antaa itselleen myös vapauksia. Kasvavan informaatiotulvan ja kompleksisempien järjestelmien todellisuudessa rehtorit selkeästi tiedostavat olemassa olevat riskit siitä, kuinka eräänlainen ”suorittamisen noidankehä” voi lopulta viedä rehtorista voimat. Tämän koetaan olevan suhteellisen suoraa seurausta juuri työn hajautumisesta ja pirstaloitumisesta (AK8). Näin ollen rehtori ei saisi siis olla myöskään liian perfektionisti luonteeltaan (AK4). Kaiken tämän keskeltä paljastuukin jokseenkin pelätyn ja parjatun tietotekniikan ja ennen kaikkea automaation (RR4) mahdollisuus keventää rehtorin kokonaistyötaakkaa ja mahdollistaa keskittymisen vastuualueisiin, joissa puhdas ihmisyyys koetaan tärkeäksi:

Pienet tehtävät kertyvät ja kasvattavat rehtorin työkuormaa. Jossakin välissä on hyvä pysähtyä pohtimaan kokonaisuutta ja priorisoitava ja arvotettava eri tehtäviä. Automatisoidaan mahdollisimman paljon ja luodaan sähköisestä välineistä työtä helpottavat apuvälineet. Rehtorin työssä korostuvat ratkaisukeskeinen, valmentava ja työnohjauksellinen ote (AK8).

Leadership-management-jakoon perustuvan näkemyksen varjolla tähän tutkimukseen osallistuneiden rehtoreiden näkemykset näyttäisivät noudattelevan hyvin ammatin kansainvälisiä kehityslinjoja ja -ennusteita. Jaetun ja strategisen johtajuuden lisäksi keskeisenä oppilaitosjohdon kulmakivenä tullee tulevaisuudessa näyttäytymään myös pedagoginen johtaminen, vaikkakin Harris (2011) korostaakin ”johtajien johtamisen” merkitystä pedagogisen johtajuuden kustannuksella (ks. myös Gronn 2008; Leithwood ym. 2007). Kuitenkin nimenomaan oppilaitoskontekstista varsin riippuvaisen ja siitä sisältönsä ammentavan määritelmän mukaisesti pedagogista johtamista rehtorin ja muiden oppilaitosjohtajien työkaluna ei voida sivuuttaa, joskin sen luonne kuitenkin muuttunee tulevaisuudessa oleellisesti. Lahtero, Lång ja Alava (2017) myös korostavat pedagogisen johtajuuden merkitystä jaetun johtajuuden taustalla.

Harrisin (2011) mukaan rehtoreiden rooli tulee kuitenkin muuttumaan tietyssä suhteessa huomattavasti useastakin syystä; plastiset ja muuttuvat työelämärakenteet sekä opetuksen painopisteen siirtyminen kohti yksilön tarpeita (tämä ilmentää osaksi profiloitumisen ja individualismin trendiä) muokkaavat uusiksi raameja, joissa rehtoreiden tulisi samanaikaisesti kyetä johtamaan muutokseen, mutta myös luopumaan osasta vaikutusvaltaansa, kun johtajuus tulisi järjestää yhä enenevässä määrin vuorovaikutteisesti. Myös suomalaisen oppilaitosjohtamisosaamisen valttikorttia, molemminpuolista luottamusta työntekijöiden ja johtajien välillä korostetaan tässä yhteydessä (Harris 2011).

Gronnin (2008) tulkintoja jaetun johtajuuden tulevaisuudesta voidaan pitää sekä tämän tutkimuksen tulosten että suomalaisen koulutusjärjestelmän kehitystä käsittelevän kirjallisuuden (Jokinen 2000, 89; Lampinen 2003) valossa potentiaalisena; hän tulkitsee jaetun ja hajautetun johtamisjärjestelmän keskiössä toimivan rehtorin yksittäisen vaikutusvallan olevan yhä merkittävä, mistä johtuen jaetun johtajuuden sijasta eräänlainen ”hybridijohtajuuden” malli, jossa johtajuutta vuoroin hajautetaan ja vuoroin keskitetään, kuvastaisi todellisuutta paremmin. Leithwood ym. (2007) ja Harris (2011) puhuvat ”johtajien johtajista” viitatessaan rehtoreihin, jotka keskitetyn johdon ja vaikutusvallan

haltijoina nimenomaan mahdollistavat ja fasilitoivat muun toimihenkilöstön osallistumisen erilaisiin johtamistoimiin kouluyhteisön sisällä. Myös jaetun johtajuuden, vastavuoroisen vastuun ja luottamuksen kulttuurin, sekä näitä ympäröivän ja viitoittavan strategian onnistuneesta yhteen kietoutumisesta on saatu tuloksia. Yhteisesti jaetun vision, johon kaikki työyhteisön jäsenet ovat sitoutuneet, merkitystä korostetaan. (Harris 2008, 76–77, 112.)

Tiimit, koulujenvälinen yhteistyö, sekä rehtorin työn moniammatillistuminen ja hallittavien kokonaisuuksien paisuminen johtanevat lopulta tilanteeseen, jossa tapahtuu kaksi asiaa yhtäaikaaisesti: johtajuutta ja vastuuta on jaettava, mutta samaan aikaan vähintään yhdellä on oltava entistä seikkaperäisempi käsitys tilanteen kokonaiskuvasta ja muodolliset keinot vaikuttaa siihen tarpeen tullen. Tämän varjolla rehtorit tulevat vielä tulevaisuudessakin olemaan paljon vartijoina, joskin varsin laaja yksimielisyys näyttäisi vallitsevan myös siitä, että ”yksin määräämisen aika on ohi jo nyt” (AK5).



## 6 JOHTOPÄÄTÖKSET JA POHDINTA

Edellisessä luvussa esitetyt tutkimustulokset rakentuivat ristiriitaisten tulevaisuusskenaarioteemojen ja niistä johdetun todennäköisyysaspektin, megatrendien ja heikkojen signaalien, sekä menestyvän rehtorin tavoiteprofiilin varaan. Kaikella tällä pyrittiin ennakoimaan ja hahmottelemaan perusasteen oppilaitoksen johtamisen ja peruskoulun arjen tilaa 2040-luvulla. Siinä missä kaikki tämä tapahtui oppilaitosjohtamisen ammattilaisten esittämiin näkemyksiin perustuen, on tämän luvun tarkoitus olla otteeltaan pohdiskeleva ja johtopäätösten ympärille keskittyvä. Tällaisen lähestymistavan puitteissa pyrin myös vastaamaan toiseen tutkimuskysymyksestä, eli mitä edellisessä luvussa esitellyt teemat ja elementit kertovat ilmiön nykytilasta.

Ensimmäisessä alaluvussa kertaan edellä esitetyistä tutkimustuloksista keskeisimmät, pohdin niiden välillä mahdollisesti vallitsevia yhteyksiä, ja teen tämän avulla lopulta tulkintani siitä, mitä tämä kaikki kertoo nykypäivän oppilaitosjohtamisesta.

Toisen alaluvusta on tarkoitus näyttäytyä kokonaisvaltaisena yhteenvedona tutkimustuloksista ja johtopäätöksistä, sekä pyrkiä vastaamaan kiteytetysti kaikkiin tutkimuskysymyksiin. Nivon yhteen sen, mitä pyrittiin saavuttamaan, kuinka tässä onnistuttiin, miten aikaisempi tutkimus näyttäytyy tämän valossa, ja mikä muodostui tämän tutkimuksen punaiseksi langaksi ja ydinsanomaksi.

Kolmannessa alaluvussa luon vielä kriittisen katsauksen tutkimukseeni kokonaisuutena arvioiden sen mahdollisia puutteita ja muita huomioon otettavia seikkoja. Tämän lisäksi pohdin ja tuon ilmi ne tutkimuseettiset kysymykset, jotka olen ottanut erityishuomioon työstäessäni tätä tutkimusta. Ohessa pohdin myös mahdollisia jatkotutkimusideoita, jotka tukisivat ja rikastuttaisivat tässä tutkimuksessa jo ilmi käynyttä.

## *6.1 Tulevaisuuskuvat nykyisyyden peilinä: rehtorit muutospilemmöjen ja jännitteiden äärellä*

Nykytodellisuuden ymmärtäminen hahmoteltujen tulevaisuusskenaarioiden perusteella tapahtuu konkreettisten skenaarionäkemyksen ja -ehdotusten, sekä niihin kytkeytyvien arvolutausten yhteisvaikutuksen perusteella. Futuristisen innovatiiviset rakenne- ja työkalunäkemykset, yleisen pirstaleisuuden pelko, sekä ihmiskeskeinen johtamisote muodostivat tämän tutkimuksen tulevaisuusskenaarioiden ison kuvan, joka kielii siitä, että nykytodellisuudessa ollaan parhaillaan jonkinlaisen suuren muutoksen taitekohdassa. Tulkintani on, että peruskoulun johtamisjärjestelmät ja yksilön tapa johtaa ovat muun poliittisen ja työelämäturbulenssin myötä paraikaa muutoksen kourissa, jonka ohessa rehtorit joutuvat tekemään isoja henkilökohtaisia linjauksia siitä, missä määrin adaptoitua uuteen, ja millaisena oma arvopohja tämän yhteydessä lopulta näyttäytyy. Seuraavassa pohdin, kuinka tämä ilmenee ennen kaikkea mahdollisista uusista joustavista (ja siten kenties myös pirstaleisista) johtamisrakenteista, rehtoreiden perinteisen humaaneista ja pedagogisista arvoista, sekä ammatin uusista taito- ja osaamisvaatimuksista.

Tämä tutkimuksen teoreettiseen viitekehykseenkin sijoittuva jaettu johtaminen näyttäytyy nykyisten muutospilemmöjen yhtenä kiinnekehä. Sekä aikaisempi että tämä tutkimus on osoittanut, että jaetun johtamisen keinoin toisaalta pyritään vastaamaan rehtoreiden kasvaneeseen työtaakkaan, mutta jonka taas toisaalta voidaan nähdä pirstaloivan johtamisrakenteita entuudestaan. Isossa kuvassa yksi keskeinen muutospilemma näyttäisikin siis olevan tietynlainen joustavuuden ja byrokratian välinen jännite, jota käsittelen seuraavaksi. Mannermaan (2004, 96) mukaan joustava ja byrokraattinen top-down-tyylinen järjestelmä ovat toistensa karkeita vastakohta, joista jälkimmäinen on hänen mukaansa tietoyhteiskunnassa (eli nykyisyydessä) huomattavan kömpelö tapa toimia. Tämä on osaltaan avannut tien jaetulle (toisinaan jopa epämuodolliselle) johtajuudelle. Organisaatiot pyrkivät madaltamaan byrokratia-astettaan antaen näin tilaa työyhteisössä vallitsevalle hyödyntämättömälle potentiaalille.

Voidaan ajatella, että tällaista kehitystä ruokitaan myös silloin, kun aktiivisesti vastustetaan liikaa byrokratiaa ja halutaan edistää matalan

hierarkiakynnyksen jaettua johtajuutta. Ilmeistä byrokratiavastaisuutta ilmeni myös suoraan aineistossa jäykästä palkkausjärjestelmästä ja vanhakantaisesta virkaehtosopimuksesta puhuttaessa. Myös kansallista yhteistyötä sekä avustusten saamista jarruttavaa byrokratiaa karsastettiin. Tämä antaa olettaa, että rehtorit nimenomaan haluavat lisää joustavuutta, koska tämä mahdollistaisi paremmat kehittämismahdollisuudet työhön. Toisin sanoen, vaikka rehtorin työnkuva itsessään alkaa olla jo huomattavan pirstaleinen, uupuu tarvittava joustavuus vähintäänkin yleisestä oppilaitosjohtamisjärjestelmästä.

Näin esitettynä joustavuus ja jaettu johtaminen toki kuulostavat varsin raikkaalta ja toivotulta tavalta toimia, mutta osa rehtoreista tunnisti myös ilmiöön kytkeytyviä uhkakuvia, joista yhtenä pirstaleisuus myös näyttäytyy. Toinen uhkakuva liittyy rehtoreiden pätevyys-tasoon. Tässä tutkimuksessa sivutut, osana laajamittaista verkostoa toimivat, yhteiskunnan sosiaali-, terveys- ja koulutuspalveluja fuusioivat monitoimitilat peräänkuuluttivat tässä tutkimuksessa rehtoreiden puheissa ammatillista, korkeasti koulutettua johtamisosaamista. On kuitenkin ajateltava, mitä tehdä, jos samanaikaisesti esitetty huoli rehtorin työn vetovoiman hiipumisesta jatkuu. Palveleeko jaettu johtajuus enää tarkoitustaan, mikäli tämän kannalta keskeiseksi todettu osaava keskuslinkki, rehtori, ei enää ainakaan muodollisesti välttämättä osoittaudukaan riittävän päteväksi? (ks. Gronn 2008; Harris 2011; Leithwood ym. 2007). Mannermaan (2004, 96) mukaan yksityisellä sektorilla rakenteiden joustavuutta lisänneet normienpurkutalkoot ovatkin lisänneet muodollisesti epäpätevien johtajien määrää.

Tämän tutkimuksen perusteella vaikuttaisi siltä, että rehtorit ovat hyvin tietoisia heidän ammattiaan odottavista muutosaloista, joihin he samaan aikaan suhtautuvat jokseenkin skeptisesti ja kyynisesti. Ammatin vetovoiman hiipumisen nähtiin johtavan tilanteeseen, jossa nimenomaan pedagogisen taustan omaavia rehtoreita hakeutuu tehtäviin yhä vähemmän. Viittaukset monitoimitalojen profiloitumisesta esimerkiksi sosiaalisen median kautta, sekä halutuimpien rehtoreiden paremmasta neuvotteluasemasta markkinoilla kielivät myös monitoimitalojen mahdollisesta keskinäisestä eriarvoistumisesta ja kilpailuasetelmasta, mitä kuitenkin haluttaneen Suomessa välttää. Näin ollen joustavuus ja madaltunut byrokratia-aste saattavat ruokkia pirstaleisuuden lisäksi

myös muita, ilmeisen markkinaehtoisia, ”lieveilmiöitä” entisestään, ellei näihin tietoisesti pyritä järjestelmätasolla vastaamaan.

Muodollisesti epäpätevien johtajien ohella Mannermaa (2004, 96) toteaa normienpurkutalkoiden johtaneen yksityisellä sektorilla myös kasvaneeseen ulkoistamistrendiin, johon on suoranaisten yksityistämisen ohella suhtauduttu Suomessa varsin suurella varauksella nimenomaan koulutuksen osalta. Tästä osoituksena ennen kaikkea perusasteen maksuttomuus ja tiukka julkisyhteisösidoksisuus (Lahtinen ym. 2005, 40–42; POPS 2016, 14; Suomen perustuslaki 731/1999). Kauhuskenaarioissa esiintyikin pelkoa sivistyskoulun rapautumisesta sekä julkisen ja yksityisen sektorin eriytymisestä toisistaan myös kasvatuksen ja koulutuksen kentällä, joka kiteytyi isossa kuvassa nimenomaan julkisen puolen taloudelliseen ahdinkoon. Näin ollen myös mahdollinen epätasa-arvoistava ja yhteiskunnallista polarisaatiota kiihdyttävä maksullinen koulu herätti rehtoreissa huolta.<sup>23</sup> Kysymys markkinaehtoisesta ja tasa-arvoisen koulutusjärjestelmän dilemmasta voidaan myös tulkita yhdeksi joustavuuden ja byrokratian jännitettä leimaavaksi ilmiöksi.

Julkiseen, tasa-arvoistavaan sivistyskouluun kohdistuvaa uhkaa – tai vähintäänkin murrosta – selittää osaltaan todennäköisesti myös Pennasen (2006, 177) mainitsema räjähdysmäinen tiedon määrän kasvu. Koulun suvereeni rooli kaiken perustavanlaatuisen tiedon jakajana on muodostunut kyseenalaiseksi, kun esimerkiksi Internet on tuonut likimain kaiken tiedon kaikkien ulottuville helpommin kuin koskaan, ja yleissivistyksen arvo itsessään on ollut laskemaan päin työelämän painotuttua entistä enemmän erikoistumiseen ja kilpailuun.<sup>24</sup> Hirvi (1996, 26) toteaaakin koulutuksella olevan yhteiskunnassa aina selkeä sivistystehtävä, mutta että tämä joudutaan kuitenkin tulkitsemaan kulloisenkin

---

<sup>23</sup> Vaikka Suomessa toimiikin kunnallisten koulujen lisäksi myös valtio- ja yksityisomisteisia kouluja, lukukausimaksuja ei perusopetuksen maksuttomuuden nimissä saa oppilailta kerätä (POPS 2016, 14; Suomen perustuslaki 731/1999; ks. myös Simola ym. 2017). Näin ollen esimerkiksi Espooseen vuonna 2018 avatun yksityisen kansainvälisen koulun keräämät lukukausimaksut voidaan väliaikaisuudestaan huolimatta tulkita kyseenalaisiksi (Länsiväylä 2018). Kyllönen (2011, 149) on kuitenkin todennut markkinoiden rantautumisen suomalaiseen peruskoulukontekstiin olleen varsin maltillista siitäkin huolimatta, että tätä on uumoiltu jo pitkään. Simolan ym. (2017, 47) mukaan tähän on osaltaan vaikuttanut muun muassa suomalaisen tasa-arvokulttuurin puskuroiva vaikutus. Nähtäväksi jää, tuleeko markkinoilla lopulta olemaan roolia tulevaisuuden peruskoulussa.

<sup>24</sup> Kuka tietää, ehkä tämä tosiasia vielä jonain päivänä antaa uudenlaisen sysäyksen Illichin (1970) vallankumouksellisille ajatuksille koko koululaitoksen lakkauttamisesta. Ajatusta ei kuitenkaan voida pitää millään tavoin popularisoituneena tämänkään tutkimuksen valossa – uudenlaisista oppimisympäristöistä huolimatta.

aikakauden lähtökohtia vasten. Yksi mahdollisuus peruskoululle "uudelleen"legitimoida asemansa tarpeen vaatiessa voisikin olla, että asemaa lähestyttäisiin entistä selkeämmin kasvatusnäkökulma edellä.<sup>25</sup> Rehtorit myös painottivat oman kasvatustehtävänsä merkitystä, korostaen nimenomaan lähi- ja sosiaalisten kontaktien, ja ylipäättään kasvatusnäkökulman tärkeyttä.

Ihmisläheisyyden ja sosiaalisten taitojen merkitys myös näyttäytyi teknisempien talous- ja lakitaitojen rinnalla ylivermaisena, mikä kertookin paljon nykyrehtoreiden johtamisotetta ohjaavasta arvopohjasta, ja toisaalta nimenomaan epävarmuudesta siitä, joudutaanko arvopohja kuinka suuressa määrin määrittelemään tulevaisuudessa uudelleen. Tämä näyttäisi olevan toinen selkeä jännite joustavuuden ja byrokratian kysymyksen lisäksi. Ainoastaan yksi avointen kysymysten puheenvuoro nosti lakioppineisuuden sosiaalisten taitojen edelle ylivoimaisen enemmistön ollessa toista mieltä. Ensimmäisellä kierroksella (etenkin kauhuskenaarioiden yhteydessä) talous- ja lakiosaaminen keräsivät joitain mainintoja, ikään kuin "välttämättömänä pahana", mikä on linjassa aikaisempien rehtorien johtamisroolia tarkastelleiden tutkimusten kanssa (Isosomppi 1996; Ojala 2003, 198). Tässä kohtaa rehtoreiden humanistinen opettajataustaisuus näyttäytyy hyvinkin vahvana<sup>26</sup>. Toisekseen, siinä missä lakiasiat näyttäytyivät rehtoreille kenties hieman helpommin lähestyttävänä, "hyväksyttävämpänä" kokonaisuutena, ei talousvelvoitteita koettu juurikaan omaksi. Kunnissa muun muassa toivottiin olevan sellaisia henkilöitä, jotka "hoitavat rahoituksen sekä kunnan että valtion kanssa niin, ettei rehtorin tarvitse päättään raapia ja miettiä, saako ottaa sijaista vai ei, kun rahat loppuvat" (IR3). Aikaisempi tutkimus on kuitenkin osoittanut, että haasteelliset talouskysymykset kuitenkin raamittavat oikeastaan kaikkea koulun muuta toimintaa, mistä johtuen

---

<sup>25</sup> Kasvatusnäkökulmaan kuitenkin kiteytyi myös yksi nykyaikaa leimaavista rehtorin työn kuormitustekijöistä: huoli koulun jo liian suureksi kasvaneesta kasvatusvastuusta (KR3, KR8). POPS (2016, 35) määrittelee oppilaan ensisijaisen kasvatusvastuun kuuluvan tämän huoltajalle koulun roolin ollessa täydentävä. Kodin ja koulun välistä yhteistyötä kuitenkin painotetaan (POPS 2016, 35).

<sup>26</sup> Rehtoreiden opettajataustaisuuteen liittyi myös mielenkiintoinen sivuhuomio; vaikka rehtorin johtava asema ja tähän liittyneet kytkökset olivat tämän tutkimuksen fokuksen ja myös vastauslomakkeiden taustoituksen keskiössä, useat rehtorit sivusivat skenaario- ja reflektiotuotoksissaan vahvasti myös suoraan opettamista koskevia asioita. Tietenkään edes suurimpien koulujen rehtorin työ ei ole mustavalkoisesti irrotettavissa muusta oppilaitoskontekstista – esimerkiksi opetuksesta – mutta näinkin vahva opettajan profession sivuaminen vastauksissa antaa ymmärtää, että pedagoginen tausta on yhä juurtuneena varsin syvälle rehtoriuteen kiihtyvistä ammatillistumisesta huolimatta.

taloudellisista haasteista selviäminen nähtiin avaimena ratkoa myös muita, esimerkiksi verkostoitumiseen liittyviä (resurssi)haasteita (Pesonen 2009, 105–107). Myös kaivattu lisäkoulutus ja aiempaa selkeämpi johtamiseen ammatillistuminen pitäisivät todennäköisesti sisällään talous- ja lakiopillisia sisältöjä. Tämä antaa ymmärtää, että niin ikään tulevaisuuden tietotaitovaatimuksiin suhtautumiseen liittyy rehtoreiden keskuudessa epävarmuutta ja jännitettä; lisäkoulutuksen tarve ja tulevaisuuden realiteetit tunnistetaan, mutta talous- ja juridinen johtaminen tuntuvat silti itselle kaukaisilta.

Kenties talouteen liittyvät epävarmuustekijät kuvastavat sitä kompleksista talous- ja byrokratiajärjestelmää, jonka toisessa päässä on yhtäältä tasa-arvoistava ja maksuton peruskoulu mutta myös jäykkä byrokratiajärjestelmä, ja toisessa päässä markkinaehtoistuneempi koulu, jota ei toisaalta sido julkisen vallan velvoitteet, mutta joka todennäköisesti toisi mukanaan eriarvoistavamman kasvatus- ja koulutusjärjestelmän. Näin palataan jälleen joustavuuden ja byrokratian jännitteeseen. Jännitteen ja aiheen herkkyyks kuvastaakin todennäköisesti sitä tosiasiaa, että muutos toisaalta on jo osassa kouluja ja kuntia käynnissä, mutta vielä ei täysin tiedetä, mihin muutos johtaa. Pelissä ovat yhtäältä tasa-arvoisen peruskoulun ideaali, joustavuuden mahdollisuudet ja uhat, sekä ihmisten ja asioiden johtamiseen liittyvät arvo- ja asiakysymykset. Tämä voi olla yksi syy siihen, miksi rehtorit karttavat suoranaista taloudellista vastuuta ja jopa pidättäytyvät mainitsemasta talousaspekteja. Syrjäläinen (1994) myös toteaa, että mikäli koulut omaksuvat talouselämästä johdettuja organisaatiomalleja, koulun johtajan merkitys kasvaa (ks. myös Ojala 2003), mikä taas toisaalta puhuu myös jaetun johtajuuden puolesta.

Kaiken kaikkiaan vuorovaikutus- ja sosiaalisten taitojen huomattava korostaminen nostattaa tulkinnan siitä, että pirstaleisuus ja tietotekniikka kyseenalaisine sivuvaikutuksineen ovat jo vahvasti osa koulun ja rehtorin arkea. ”Kiire on kaikkialla” (KR4), eikä ainoastaan tulevaisuuden uhkakuvissa, vaan todennäköisesti myös jo tässä ja nyt. Näin ollen pirstaleisuuden ja häilyvän työnkuvan yhteyteen liittyy myös yksi selkeä, koko rehtorin nykyistä työnkuvaa leimaava piirre: töitä on aivan liikaa ja resursseja aivan liian vähän. Tähän edellä kuvattujen jännitteiden kanssa kamppailemisella haetaankin vastauksia. Huolet yli 50-tuntisesta (KR5), jopa 60-tuntisesta (KR8) työviikosta ovat paljon puhuvia, ja ideaaliskenaarioissakin kuvattuihin kunnianhimoisiin uudistuksiin yhdistettiin

poikkeuksetta resurssien ja ajan riittävyys onnistumisen takaajana. Kauhuskenaarioista lähes jokainen pyöri myös vahvasti ajan ulottuvuuden ympärillä, ja käytettävissä olevan ajan nähtiin olevan riittämätön milloin mihinkin tehtäväkokonaisuuteen; pedagogiseen johtamiseen (KR1, KR5, KR7, KR8), koulun kehittämiseen (KR1, KR5), ihmisten johtamiseen (KR4, KR5, RR3) ja arvokeskusteluihin (KR4). Kyynisimmässä, jälkikäteen ”pahimmaksi mahdolliseksi, johon on olemassa viitteitä jo nykyisin” kuvatussa tilanteessa pirstaleisessa ja kaoottisessa ympäristössä selviytymään pyrkivän rehtorin kuvattiin ”kipuilevan tilanteessa omaa riittämättömyyttään”, mikä lopulta väsyttää hänet henkisesti loppuun (KR2). Kaiken kaikkiaan edellä kuvatut tehtäväkokonaisuudet, joista kasvanut kokonaiskuormitus on lopulta pois, kuvastaa jälleen rehtoreiden tärkeiksi kokemiaan arvoja: ihmisyyttä, pedagogisuutta, sekä yleisesti ottaen pehmeitä arvoja.

Siinä missä useat edellisessä luvussa esitellyistä teemakokonaisuuksista (esimerkiksi tietotekniikka, profiloitumisen trendi, jopa jaettu johtajuus) ovat jossain määrin riippuvia arvokannanottoja (toisin sanoen, niistä voidaan olla montaa mieltä ja asiat voitaneen hoitaa niiden tapauksessa monella tapaa ainakin riittävän hyvin), yksittäisen rehtorin työmäärän liiallinen kasvu näyttäytyy universaalina huolena, joka liian suuriin mittoihin paisuessaan ei saa aikaan mitään positiivista. Tästä syystä työkuorman kasvuun liittyvät huolet ja niihin vastaaminen tulisi olla niin ruohonjuuritason kuin ylempien hallintoportaiden pragmaattisten ideariihien keskiössä nyt ja tulevaisuudessa. ”Rehtori on paljon vartijana. Rehtoreiden jaksamisesta ja työn rajaamisesta tulisi pitää paljon parempaa huolta. Uupuneita rehtoreita on jo nyt liikaa. Väsynyt ja kyynistynyt johtaja ei palvele ketään” (RR6).

Ydinsanoma pirstaleisuuteen ja kokonaisuuksien hallitsemiseen riittyvien ristiriitojen seassa on kuitenkin se, että pirstaleinen ja kaoottinen työnkuva vailla riittäviä resursseja on perusteltu ja yleisesti jaettu uhkakuva, johon on välttämätöntä vastata – mahdollisesti reformoimalla johtamisen käytäntöjä tai vähintäänkin resurssiohjausta. ”Tulevaisuuden työnkuvan pirstaloituminen edelleen johtaa juuri tuohon edellä viitattuun kaoottisuuteen, joka vie pohjan pois koko rehtorin työltä” (RR1) ja ”kärjistin tulevaisuuden kuvaa tarkoituksellisesti. Toin esille tilanteen joka olisi pahin mahdollinen ja johon on viitteitä olemassa nykyisinkin. Näitä ovat työn sirpaleisuus ja lyhytjänteisyys” (RR7) ovat

sanomaltaan hätkähdyttäviä ja vakavasti otettavia jo pelkästään siitä syystä, että niissä pureudutaan rehtorin työn syvimpään olemukseen ja annetaan ymmärtää tilanteen olevan hälyttävä jo nyt.

Jaetun ja strategisen johtamisen välineitä ei voida sivuuttaa pyrittäessä vastaamaan edellä kuvattuihin haasteisiin, mutta täydellisinä itseisarvoina erilaisia ismejä ei kannattane pitää, vaan tilanteita tulee aina arvioida ja johtaa tapauskohtaisesti. Pirstaleinen työnkuva on kuitenkin selkeästi noteerattu ammattikunnan sisällä, ja tilanteeseen haetaan aktiivisesti muutosta. Tarkoituksenmukaisesti sovelletun jaetun ja strategisen johtamisen lisäksi moniammatillistuvat rehtorit näyttäisivät tarvitsevan ehdottomasti lisäkoulutusta ja resursseja moniammatillistuvaan työhönsä, minkä avulla ehkä kyettäisiin vastaamaan delegoimiseen ja työkuorman kasvuun liittyviin ongelmakohtiin entistä paremmin. Tosiasia on, että kiihtyvän moniammatillistumisen mukanaan tuomien tietotaitovaatimusten (ihmisten johtaminen, kehittämistyö, hallinto, talous...) yhä kasvaessa yksittäisen rehtorin työpanos on vaarassa jäädä kokonaiskuvan kannalta vaillinaiseksi. Kenties olisikin harkittava jaetun johtajuuden soveltamista niin, että esimerkiksi apulaisrehtoreille annettaisiin mahdollisuus profiloitua aiempaa selvemmin ihmisten johtajiksi varsinaisen rehtorin keskittyessä taloushallinnollisiin ja lakiasioihin – vaikka sitten pedagogisen ura- ja koulutustaustan kustannuksella.

## *6.2 Yhteenveto tuloksista ja johtopäätöksistä*

Millaista on työskennellä perusasteen oppilaitoksessa rehtorina tänään ja tulevaisuudessa? Tämän tutkimuksen syvin olemus ja kiinnostuksen kohde kiteytyy tähän kysymykseen. Se ohjasi koko tutkimusprosessin ajan havaintojani, tutkimuskirjallisuuden valikoimista, tutkimuskysymysten ja metodologian asettelua, sekä lopulta tulosten analysoimista. Rehtorin työn vaatimusten ja luonteen lisäksi olin kiinnostunut myös perusasteen oppilaitosjohtamisjärjestelmän yleistilasta ja sen sisällä vaikuttavista johtamisen teorioista ja suuntauksista. Näin ollen en voinut välttää sivuamasta myöskään muuta yhteiskunnallista kehitystä ja tilaa, jossa koulu ja rehtorit toimivat. Tutkimus on siis kattanut kokonaisvaltaisesti lukuisia eri aihealueita kasvatuksen ja



koulutuksen kentältä, ja siksi tässä tutkimuksessa käsitellyjä tuloksia tuleekin pyrkiä ymmärtämään kokonaisuutena, ei toisistaan irrallaan.

Rehtoreiden tuottamat 2040-luvun ääripääskenaariot toimivat runkona kokonaisvaltaiselle tarkastelulle tulevaisuuden oppilaitosjohtamisen ja rehtorin työn todennäköisistä ilmiöistä. Skenaarioiden perusteella muodostettiin näkemys myös 2040-luvun megatrendeistä ja heikoista signaaleista, ja avointen kysymysten avulla tavoiteprofiili tulevaisuuden menestyvälle rehtorille. Korostan, että erillisestä jäsentelystä huolimatta kaikkea edellä mainittua tulee myös tarkastella kokonaisuuden näkökulmasta.

Tämän tutkimuksen perusteella vaikuttaa siltä, että 2040-luvulle tultaessa kouluyksiköiden hallintoa ja ylintä johtoa on vahvemmin keskitetty, yksittäisen rehtorin rooli on muuttunut teknisemmäksi ja koordinoivammaksi, tietotekniikka ja tekoäly ovat yhä merkittävämmässä asemassa niin koulun arjessa kuin johtamisessa, ja niin kutsuttu profiloitumisen trendi koskettaa yksittäisiä kouluja, oppilaita kuin rehtoreitakin. Ottamatta kantaa siihen, onko kyseisten yksittäisten osa-alueiden kehitys hyvästä vai pahasta, niiden taustalla vaikuttaa uhkakuva rehtorin työnkuvan kiihtyvistä pirstaleisuudesta ja kaoottisuudesta. Suoranaiseksi megatrendeiksi laajuutensa ja jatkuvuutensa perusteella (ks. Rubin 2002, 889–891) edellä mainituista ovat mielleltävissä pirstaleisuus, sen ratkaisuksi kaavailtu jaettu ja strateginen johtamisote, sekä tietotekniikka ja tekoäly. Merkille pantavaa on, että tietotekniikan ja tekoälyn merkitys ja esiintyvyys on vajaassa kymmenessä vuodessa kasvanut silminnähävästi. Vielä 2010-luvun taitteessa teknologian ei ennustettu näyttelevän niin suurta roolia tulevaisuuden koulussa ja sen johtamisessa, vaikkakin tarkasteltava tulevaisuus ei sijoittunutkaan tuolloin niin kauaksi tulevaisuuteen (Kyllönen 2011, 162). Tämä on osaltaan myös yksi osoitus siitä, kuinka tulevaisuuden ennustaminen on valitettavan haastavaa.

Suorana vastauksena kolmanteen tutkimuskysymyksistä, 2040-luvun oppilaitosjohtamisen suuntaukset näyttäisivät perinteisen pedagogisen johtamisen rinnalla suosivan erityisesti jaettua johtajuutta, strategia- ja tulevaisuusorientoitunutta ajattelua, sekä muutosjohtamista. Kaiken johtamistoiminnan perustana näyttäytyy kuitenkin taito johtaa ihmisiä ja näin maksimoida työyhteisön voimavarapotentiaali. Ihmisjohtamisen suosio kuvastaa suurelta osin myös rehtoreiden inhimillisiä, pehmeitä arvoja, joita halutaan vaalia tulevaisuudessakin – kasvavista talous- ja lakiasiantuntemusennusteista

huolimatta. Rehtorit halusivat nähdä tulevaisuuden kollegoidensa omaavan yhä pedagogisen taustan sekä toimivan lähellä opettajistoa ja oppilaita, vaikka näkivätkin samaan aikaan, että tulevaisuuden haasteet asettavat vaatimuksia yhä monipuolisemmalle johtamisosaamiselle ja ammatilliselle eriytymiselle. Lisäkoulutuksen tarve, monipuolistuneet tietotaitovaatimukset, ja soveltuvuuskoe-ehdotelmat kielivät yhä vahvemmassa ammatillistumisesta ja rehtorin työnkuvan perustavanlaatuisesta muutoksesta.

Muutos onkin se, joka kuvastaa nimenomaan tätä aikaa – ja todennäköisesti myös tulevia vuosikymmeniä – tämän tutkimuksen perusteella osuvasti. Meneillään olevan muutoksen kourissa rehtorit pyrkivät todennäköisesti paraikaa tekemään ajatustyötä sen suhteen, missä määrin vanhoista tavoista toimia, järjestelmistä ja arvoista tulisi pitää kiinni, ja missä määrin uusia toiminta- ja arvojärjestelmiä ajaa sisään. Näitä dilemmoja oli havaittavissa joustavuuden ja byrokratian, sekä ihmis- ja asioiden johtamisen välisistä jännitteistä.

Muutoksen keskeltä kajasti huoli siitä, kuinka jäsentää koulutusjärjestelmän ja kouluyksikköjen hallintoa toimimaan jouhevasti muun julkissektorin kanssa ja palvelemaan oppilaiden muuttuneita tarpeita paremmin. Niin kutsuttu monitoimitalomalli oli selkein konkreettinen ehdotelma siitä, kuinka tulevaisuuden haasteisiin voitaisiin järjestelmän tasolla vastata. Monitoimitalomalli tämän tutkimuksen merkittävimpänä heikkona signaalina nimenomaan muovaisi rehtorin työn ja kouluttautumisen vaatimuksia yhä ammatillisempaan suuntaan, ja todennäköisesti myös kasvattaisi jaetun johtajuuden nimissä toimivien lähiesimiesten, tiimien ja moniammatillisen johtajuuden merkitystä. Mallin toteutuminen yleisesti koko valtakunnan tasolla olisi merkittävä muutos, ja huomion arvoista onkin, että kyseisestä toimintatavasta onkin jo olemassa Suomessa eräänlaisia ”esiasteita” (Nyyssönen 2018; Väisänen 2019).

Se yksilöllinen profiili, johon rehtorin tulisi kyetä asettautumaan menestyäkseen työssään, noudatteli tulevaisuuden työn vaatimusten asettamia reunaehtoja suhteellisen hyvin. On kuitenkin tunnistettava, ettei ammatinkuvaa muuttavia teknisiä tietotaitovaatimuksia (talous, juridiikka, tietotekniikka) vielä ainakaan arvotasolla täysin allekirjoitettu, vaikka niitä edellyttävät muutokset tunnistettiin. Nykyrehtorit näkivät ennen kaikkea, että ihmisten johtamisen merkitys ei tule ainakaan vähenemään, vaan paradoksaalisesti ehkä jopa kasvamaan, jotta tietotekniikan ja tekoälyn jättämään haasteeseen

vuorovaikutuksen katoamisesta pystyttäisiin vastaamaan. Tämän yhteydessä korostettiin niin koulutuksen kasvatusnäkökulmaa ja rehtorin riittävän pedagogista taustaa. Monialaistuvan osaamiskirjon kasvaessa kyky hallita kokonaisuuksia ja johtaa kokonaisia verkostoja tulee näyttelemään entistä suurempaa roolia, minkä yhteydessä laajasta koulutus pohjasta olisi todennäköisesti entistä suurempi hyöty. Lisäksi rehtorin tulisi kyetä delegoimaan osaa vastuustaan ja myös huolehtimaan itsestään. Myös tässä voidaan nähdä olevan omanlaisensa muutosjännitteen äärellä. Ylitsevuotavien vaatimusten kirjon ollessa yleisesti noteerattu rehtoreiden työtaakkaa tulisi optimoida ja helpottaa koulutuksen ja resurssiohjauksen keinoin, mutta on olemassa riski, että kilpailu ja profiloituminen rantautuvat entistä vahvemmin myös julkissektorin rakenteisiin, jolloin rehtoreiden keskinäinen polarisoituminen ja jopa kysyntäerot kiihtyvät.

Vanha sanonta siitä, että ainoa mikä on pysyvää, on muutos, näyttäisi tämän tutkimuksen valossa pitävän paikkansa varsin osuvasti. Vaikka suomalainen peruskoululaitos toimintatapoineen ja mielle yhtymineen onkin viime vuosiin saakka pysynyt suhteellisen muuttumattomana ja perinteitä kunnioittavana, on rehtorin työn murros ollut käynnissä tietyllä tapaa aina 1980–1990-luvulta lähtien (Hämäläinen ym. 2002; Lahtinen ym. 2005, 24–25; Tukiainen 1999). Tulevaisuuden haasteet ja uhkakuvat tulevat päivä päivältä lähemmäksi, minkä lisäksi uusia skenaarioita on aina mahdollista hahmotella horisonttiin. Kaiken tämän ohessa on keskeistä, että muutoksessa nähdään aina myös mahdollisuus, mikä tekee työstä merkityksellistä. Yhdestä asiasta kun näyttäisi kaiken pirstaleisuuden ja murroksen keskellä vallitsevan vankka konsensus: rehtori on työssään paljon vartijana – tänään ja tulevaisuudessa.

### *6.3 Tutkimuksen etiikka ja kriittinen tarkastelu*

Kenties kunnianhimoisinta, mitä tältä vaihtoehtoisia tulevaisuusskenaarioita kartoittaneelta tutkimukselta voisi toivoa, olisi mahdollisuus toimia yhtenä tiedolla johtamisen välineenä. Koska tiedolla voidaan johtaa erilaisia vaihtoehtoisia strategioita ohjaavaa päätöksentekoprosessia (Jalonen 2006, 48), vaihtoehtoisten tulevaisuusskenaarioiden kartoittamisen voidaan katsoa tuoneen oman lisänsä tilanteen kokonaiskuvaan. Toivon mukaan vähintäänkin erilaiset

ilmiötä ympäröivät näkökulmat ovat tämän tutkimuksen myötä taas hieman rikastuneet ja päivittyneet vastaamaan todellisuutta paremmin – perusasteen oppilaitosjohtamisen ja eritoten sen tulevaisuuden tutkimus kun on ollut viimeisen 10–15 vuoden aikana aiempaa vähäisempää.

Jo pelkästään se, että tutkimuksellani voisi parhaimmassa tapauksessa olla käytäntöä ohjaavia vaikutuksia, on osaltaan ohjannut tutkimukseni etiikkaa. Hirvonen (2006, 42) toteaa, että eettisesti hyvä tutkimus on tietoinen sen tiedonintresseistä, eli siitä, mihin tarkoitukseen tutkimusta tehdään. Hyvä tieteellinen käytäntö onkin ollut keskeinen ohjaava mekanismi tutkimukseni taustalla (ks. Hirvonen 2006; Kuula 2013). Merkittävimmät eettiset ja kriittiset kysymykset liittyvät ennen kaikkea aineiston keruuseen ja analyysiin.

Aivan ensimmäiseksi minun oli oltava mahdollisimman varma siitä, että laatimani kysymyslomakkeet palvelevat tutkimuksen tarkoitusta optimaalisesti, ja ohjaavat vastaajia haluttuun suuntaan minimoiden irrelevantin vastausaineksen. Tässä onnistuakseni teetäin koevastauslomakkeen, eräänlaisen pilotin, ensimmäisen kierroksen kysymyslomakkeesta jo eläköityneellä rehtorilla, jonka vastaukset eivät siis päätyneet osaksi tätä tutkimusta. Pilotti osoittautui tarpeelliseksi, ja sen avulla onnistuin muokkaamaan lomaketta tarkoituksenmukaisemmaksi. Kuitenkin, vaikka koen kysymyslomakkeen ohjanneen kohti haluttua tietoa onnistuneesti, tulee tutkimuksen otoskoon (n=12) vaikutusta pohtia. Nikanto ja Eskola (2018, 389) toteavatkin, että eläytymismenetelmäkertomuksia hyödynnettäessä usein vasta noin 20 kertomusta johtaa aineiston kylläntymiseen, eli saturaatioon, minkä jälkeen uudet vastaukset ainoastaan toistavat jo aiemmin ilmenneitä teemoja. On haastavaa arvioida, kuinka lähellä saturaatiopistettä tässä tutkimuksessa lopulta oltiin, vaikka ydinteemat alkoivatkin jo suurelta osin toistaa itseään.

Varsinaisten tutkimukseen osallistuneiden edustavuus taattiin kohdentamalla yleisinformaatioviesti ja linkki vastauslomakkeeseen Suomen Rehtorit ry:n sähköpostilistan kautta kaikille Suomen perusasteen rehtoreille, jotka kyseiseen järjestöön tuona ajankohtana kuuluivat (n=655). Tämän lisäksi muutama osallistuja valikoitui mukaan henkilökohtaisen yhteydenoton myötä. Osallistujien kohdalla minun oli luonnollisestikin varjeltava heidän anonymiteettiaan, joka onkin yksi Delfoi-menetelmän keskeisimmistä periaatteista sekä myöskin onnistumisen tae. Vaikka

eläytymismenetelmäkertomukset ja avoimet kysymykset eivät käsitelleet arkaluontoista tietoa, vastaajien luottamus siitä, että he saavat esittää minkälaisia näkemyksiä tahansa antamatta sille kuitenkaan kasvojaan, on yksi syy, miksi Delfoi-menetelmää nykyisin sovelletaankin myös sähköisesti. (Kuusi 2002; Kyllönen 2011; Mannermaa 2004.)

Kirjoittaessani analyysia minun oli luonnollisestikin ensin poistettava kaikkien osallistujien suorat tunnistetiedot (Kuula 2013, 214) ja sen jälkeen tehtävä valinta siitä, kuinka eksplisiittistä koodausjärjestelmää tulisin käyttämään. Päädyin lopulta koodaamaan jokaisen lainauksen numerotunnisteen kera, koska yksittäistä vastaajaa voitaisi kuitenkin tunnistaa tämän perusteella. Koska numerokoodaus perustui kuinkin kategorian (ideaali- ja kauhuskenaario, reflektio-osuus, avoimet kysymykset) tapauksessa rehtoreiden vastaustenlähettämisyjärjestykseen, esimerkiksi rehtorit IR2 ja RR2 eivät välttämättä olleet sama henkilö. Näin edes yksittäisen rehtorin kategorioiden välistä yhteyttä on mahdotonta löytää. Tutkimukseen osallistuneet rehtorit eivät myöskään itse saaneet tietoonsa toistensa identiteettiä. Ainoa jälki tästä jäi tutkijalle tarkkaan varjellun sähköpostiyhteystiedon muodossa, jotta toisen kierroksen lomakkeet oli mahdollista kohdentaa oikeisiin osoitteisiin. Tämän yhteydessä tiedostin verkkotyöskentely-ympäristön mukanaan tuomat velvoitteet (ks. Kuula 2013), sekä painotin oman työni ehdotonta luottamuksellisuutta ja huolellisuutta.

Edellisessä alaluvussa korostin, kuinka tutkimukseni tuloksia ja johtopäätöksiä tulee tarkastella ja pyrkiä ymmärtämään ennen kaikkea kokonaisuutena. Olkoonkin, että tämä palvelee laadullisen tutkimuksen yleistavoitetta, pyrkimystä lisätä ja rikastuttaa ymmärrystä tutkittavasta aiheesta (Palonen 1988; Tuomi & Sarajärvi 2018), siihen liittyy myös kysymysmerkkejä. Olen pyrkinyt vastaamaan jokaiseen tutkimuskysymyksistäni selkeästi ja eritellysti, mutta samaan aikaan en ole voinut välttyä käsittelemästä aiheittani suhteellisen laajasti. Tämä voi toisaalta vaikeuttaa tutkimukseni pääsanoman ja ydinaineksen ymmärrettävyyttä. Ymmärrettävyyden tueksi pyrin jäsentämään tutkimustulokseni erilaisiin taulukoihin, jotka tukevat auki kirjoittamaani analyysia.

Kriittistä tarkastelua on syytä harjoittaa myöskin sen suhteen, kuinka oikeassa tutkijan subjektiivinen tulkinta tuloksista on. Pro gradu -tason tutkielma oppilaitosjohtamisesta ilman johtamisen alan kokemusta ja laajempia opintoja

asettaa omat haasteensa ja rajoitteensa, joita olen pyrkinyt paikkaamaan opintosuuntakohtaisen erikoistumisen ja aktiivisen tutkimuskirjallisuuteen ja aiheeseen perehtymisen turvin. Tutkijan oma ääni on kuultavissa eritoten luvuissa 6.1 ja 6.2, joskin myös niiden varsinainen asiasisältö on toki peräisin aineistosta. Tämä tutkimus on kuitenkin ollut Palomäen (1988) ohjeiden mukaisesti ennen kaikkea tulkintaa, ei universaalien totuuksien etsimistä.

Myös tulevaisuudentutkimus itsessään asettaa tiettyjä haasteita tuloksiin suhtautumiseen nähden. Tulevaisuudentutkimus on toisaalta taipuvainen monenlaisiin eri tutkimusasetelmiin ja monen eri tieteenalan palvelukseen, mutta usein tämä on toteutettu siten, että tutkimusprosessi myös rakentuu yhtäaikaaisesti monen eri tieteenalan ja aineistolähteen systemaattisen yhteispelin varaan. On tavanomaista, että laadullista ja määrällistä lähestymistapaa yhdistelevien menetelmien lisäksi hyödynnetään esimerkiksi erilaisia matemaattisia väestöennusteita ja laskelmia, jotka antavat tuloksille omanlaisensa selkänöjan ja lisää uskottavuutta (ks. esim. Kuusi 2002; Kyllönen 2011). Pro gradu -tasoisessa tutkimuksessa minun oli kuitenkin turvauduttava ainoastaan menetelmätriangulaatioon.

Myös heikkoihin signaaleihin tulee suhtautua siinä mielessä varauksella, että niiden kartoittaminen ei ollut täysin suunniteltua ja strukturoitua tutkimuskysymystenkaan valossa. Kuusi, Hiltunen ja Linturi (2000) nimenomaan painottavat, että heikon signaalin löytäminen vaatii usein systemaattista etsintää. Heikko signaali on myös aina ainutkertainen ja varsinaista historiallista jatkumoa vailla myöskin metodologisesti hieman ongelmallinen tapaus (Mannermaa 2004, 117; Rubin 2002, 889–891). Toisaalta tässä tutkimuksessa löydetty heikot signaalit ovat peräisin asiantuntijoiden, ”edelläkävijöiden”, näkemyksistä, ja perustuvat useamman kuin yhden panelistin näkemyksiin (ks. Kuusi, Hiltunen ja Linturi 2000.) Rehtorit ovat siinä mielessä otollinen edustus käytettäväksi peruskoulun ja sen johtamisen tarkasteluun, koska he operoivat yhtä aikaa sekä korkeammalla hallintoportaalla että koulun arjen ”eturintamassa”.

Jatkotutkimuksen kannalta – mikäli halutaan yhä orientoitua tulevaisuuteen – yksi keskeisimmistä keinoista olisikin pyrkiä hyödyntämään lukuisia eri aineistolähteitä ja menetelmiä monitieteellisesti, jotta tulevaisuudentutkimuksen potentiaali olisi paremmin hyödynnettävissä (Kuusi 2002; Kyllönen 2011, 92). Mikäli halutaan painottaa ruohonjuuritason rehtorinäkökulmaa (esimerkiksi

tulevaisuudentutkimuksenkin yhtenä osana), tukea voitaisiin saada esimerkiksi Taipaleen (2000) kuvaamasta PAL-menetelmästä (*Peer-assisted leadership*). Menetelmässä rehtorit vuoroin havainnoivat toistensa toimintaa tavallisten työpäivien ja rutiinien aikana käyden tämän jälkeen rakentavaa ja pragmaattista keskustelua havainnoimistaan seikoista. Koska jaettu johtajuus näyttäytyi tämänkin tutkimuksen tulosten valossa varsin yleisesti hyväksyttynä ja demokraattisena suuntauksena, mutta toisaalta myös yhtenä managerialismin ilmentymänä, voitaisiin PAL-menetelmän avulla löytää vastauksia myös jaetun johtajuuden ”todelliseen luonteeseen”. Mikäli taas halutaan tutkia oppilaitosjohtamista järjestelmälähtöisemmin, tutkimusasetelman rakentaminen esimerkiksi Lundgrenin (1990) neljän ohjausjärjestelmän sijasta viiden (lisänä oletettu *kansainvälinen ohjaus*) ympärille voisi luoda mielenkiintoisen asetelman. Se, miten kompleksiset, ylikansallisten organisaatioiden sävyttämät globaalit vaikuttimet suomalaista perusoppilaitoksen johtamista todellisuudessa ohjaavat, olisi paitsi mielenkiintoista, myös tärkeää ottaa lähempään tarkasteluun.

# LÄHTEET

- Ahonen, J. 2001. Ammattina rehtori. Helsinki: Kirjapaja Oyj.
- Ahonen, K. 2008. Rehtoreiden kertoma johtajuus ja johtajaidentiteetti. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Alasuutari, P. 2001. Laadullinen tutkimus. Tampere: Vastapaino. 3. uudistettu painos.
- Andrews, K. 1971. The concept of corporate strategy. Irwin: Homewood.
- Asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista. 986/1999. Helsinki: Finlex.
- Aula, P. 2000. Johtamisen kaaos vai kaaoksen johtaminen? Porvoo: WSOY.
- Bailey, C., Mankin, D., Kelliher, C. & Garavan, T. 2018. Strategic human resource management. 2nd Edition. Oxford: Oxford University Press.
- Berger, P. L. & Luckmann, T. 1994. Todellisuuden sosiaalinen rakentuminen: Tiedonsosiologinen tutkielma. Helsinki: Gaudeamus.
- Bovaird, T. & Löffler, E. 2016. Public management and governance. 3. painos. London: Routledge.  
<https://ebookcentral.proquest.com/lib/tampere/reader.action?docID=4542285>. (Viitattu 9.6.2019).
- Boivard, T. & Klijn, E. 2016. Partnership working across public and private sectors. Public leadership. Teoksessa Bovaird, T. & Löffler, E. (toim.) Public management and governance. 3. painos. London: Routledge, 236-250.  
<https://ebookcentral.proquest.com/lib/tampere/reader.action?docID=4542285>. (Viitattu 13.6.2019).
- Broussine, M. & Callahan, R. F. 2016. Public leadership. Teoksessa Bovaird, T. & Löffler, E. (toim.) Public management and governance. 3. painos. London: Routledge, 275–291.  
<https://ebookcentral.proquest.com/lib/tampere/reader.action?docID=4542285>. (Viitattu 9.6.2019).



- Cheng, Y. C. 2010. A topology of 3-wave models of strategic leadership in education. *International studies in educational administration*. 38 (1): 35–54.
- Diosdado M. 2008. Creating better schools through democratic school leadership. *International Journal of Leadership in Education*. 11 (1): 43–62.
- Ekholm, M. 1992. Koulun johtajuus – Ruotsalaisia mietteitä ja tutkimuksia. Teoksessa Hämäläinen, K. & Mikkola, A. (toim.) Koulun kehittämisen kansainvälisiä virtauksia. 1992. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Engeström, Y. 1987. Learning by Expanding: an activity-theoretical approach to developmental research. Helsinki: Orienta-Konsultit.
- Eskola, J. 2018. Tiedettä tarinoista: Eläytymismenetelmän käyttö ja soveltaminen. Teoksessa Valli, R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. 5. uudistettu ja täydennetty painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 63–78.
- Eskola, J., Mäenpää, T. & Wallin, A. 2017. Digitalisoituva ja monikielistyvä eläytymismenetelmä aikamme muutosten tutkimusvälineenä. Teoksessa Eskola J., Mäenpää, T. & Wallin, A. (toim.) Eläytymismenetelmä 2017: Perusteema ja 11 muunnelmaa. Tampere: Tampere University Press, 151–169.  
[http://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/102926/digitalisoituva\\_ja\\_monikielistyva\\_2017.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/102926/digitalisoituva_ja_monikielistyva_2017.pdf?sequence=1&isAllowed=y). (Viitattu 8.5.2019).
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2014. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. 10. Painos. Tampere: Vastapaino.
- Finlay, L. 2012. Debating phenomenological research methods. Teoksessa Friesen, N., Henriksson, C., Saevi, (toim.) *Hermeneutic Phenomenology in Education*. Rotterdam: Sense Publishers, 17–39.
- Fredriksson, M. & Saarivirta, T. 2015. Johtaminen eilen ja tänään: johtamisen rooli oppimisen mahdollistajana. Helsinki: Opetus-, kasvatust- ja koulutusalojen säätiö. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja* 17 (1): 7–20.  
<http://elektra.helsinki.fi/oa/2489-5822/17/1/johtamin.pdf>. (Viitattu 13.6.2019).
- Friesen, N., Henriksson, C., Saevi, T. 2012. *Hermeneutic Phenomenology in Education*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Gibb, C.A. 1954. Leadership. Teoksessa Lindzey, G. (toim.) *Handbook of Social Psychology*, 2: 877–917. Reading, MA: Addison-Wesley.

- Gibb, C.A. 1968. Leadership. Teoksessa Lindzey, G. & Aronson, E. (toim.) Handbook of Social Psychology, 4 (2): 205–83. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Gregory, J. L. 2017. Trust relationships in schools: supporting or subverting implementation of school-wide initiatives. School Leadership & Management, 37: (1–2), 141–161. <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13632434.2017.1293639>. (Viitattu 12.6.2019).
- Gronn, P. 2000. Distributed properties: a new architecture for leadership. Journal of Educational Management and Administration. 28 (3): 317–338.
- Gronn, P. 2008. The future of distributed leadership. Journal of Educational Administration. 46 (2): 141–158. <https://www.emeraldinsight.com/doi/full/10.1108/09578230810863235>. (Viitattu 10.6.2019).
- Hargreaves, A. & Fink, D. 2009. Distributed leadership: democracy or delivery? Teoksessa Harris, A. (toim.) Distributed Leadership: Different Perspectives. Amsterdam: Springer.
- Harjula, H. & Prättälä, K. 2012. Kuntalaki – tausta ja tulkinnat. 8. uudistettu painos. Helsinki: Talentum.
- Harris, A. 2008. Distributed school leadership: Developing tomorrow's leaders. London: Routledge.
- Harris, A. 2011. Distributed leadership: implications for the role of the principal. Journal of Management Development, 31 (1): 7–17.
- Haukijärvi, H. 2019. Tampere lisää yhdysluokkien määrää syksyllä. Aamulehti, 25.6.2019, A7.
- Hellström, M. 2006. Johtamisen haltuunotto omaa käyttöteoriaa konstruoimalla. Teoksessa Karvonen, K.; Salonen, M. & Taipale, A. (toim.) Kuorma kasvaa – Voiko johtajuutta jakaa? Kokemuksia oppilaitosjohtamisen hyvistä käytännöistä. 2006. Helsinki: Opetushallitus, 23–42.
- Hersey, P., & Blanchard, K.H. 1975. Organisaatiokäyttäytymisen perusteet. A. Miettinen (suom.). Espoo: Weilin & Göös.
- Hirsijärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2000. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi. 6. uudistettu painos.
- Honkanen, M. 2012. Rehtorit ja oppilaitosjohtaminen. Helsinki: Opetushallitus.

- Huhmarniemi, R. 2001. Dialogi ja ihmiseksi kasvun ajatus transmodernin maailmankuvan ilmentäjänä. Teoksessa Huhmarniemi, R., Skinnari, S., Tähtinen, J. (toim.) Platonista transmoderniin. 2001. Turku: Painosalama Oy.
- Hirvi, V. 1996. Koulutuksen rytminvaihdos – 1990-luvun koulutuspolitiikka Suomessa. Keuruu: Otava.
- Hirvonen, A. 2006. Eettisesti hyvä tutkimus. Teoksessa Hallamaa, J., Launis, V., Lötjönen, S. & Sorvali I. Etiikkaa ihmistieteille. Helsinki: Hakapaino Oy, 31–50.
- Häkkinen, K. 1996. Fenomenografisen tutkimuksen juuria etsimässä. Teoreettinen katsaus fenomenografisen tutkimuksen lähtökohtiin. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Hämäläinen, K. 1986. Koulun johtaja ja koulun kehittäminen. Suomen kaupunkiliitto.
- Hämäläinen, K. 1993. Arvioinnista kehittämiseen. Teoksessa Hämäläinen, K., Laukkanen, R. & Mikkola, A. Koulun tuloksellisuuden arviointi. Helsinki: Opetushallitus, 19–22.
- Hämäläinen, K. & Välijärvi J. 2007. Tulevaisuuden haasteita koulun rehtoreille. Teoksessa Pennanen, A. (toim.) Koulun johtamisen avaimia. Jyväskylä: PS-kustannus, 253–274.
- Hämäläinen, K., Taipale, A., Salonen, M., Nieminen, T., Ahonen, J. 2002. Oppilaitoksen johtaminen. Helsinki: WSOY.
- Illich, I. 1970. Deschooling society. London: Boyars.
- Isosomppi, L. 1996. Johtaja vai juoksupoika: Suomalaisen yleissivistävän koulun johtamiskulttuurin ja sen determinanttien tarkastelua. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Jalonen, T. 2006. Rehtorin rooli paikallisessa päätöksenteossa. Teoksessa Karvonen, K.; Salonen, M. & Taipale, A. (toim.) Kuorma kasvaa – Voiko johtajuutta jakaa? Kokemuksia oppilaitosjohtamisen hyvistä käytännöistä. 2006. Helsinki: Opetushallitus, 42–60.
- Johnson, P. 2005. Suomalaisen rehtorin työtodellisuus rehtorikyselyn valossa. <https://docplayer.fi/69230133-Suomalaisen-rehtorin-tyotodellisuus-rehtorikyselyn-valossa-raportti-suomen-rehtorit-ry-sure-fire.html>. (Viitattu 26.6.2019).

- Jokinen, H. 2000. Koulutus ja opetus kuntien tulevaisuusskenaarioissa. Teoksessa Välijärvi, J. (toim.) Koulu maailmassa – maailma koulussa. Opetushallitus. Helsinki: Hakapaino Oy.
- Jonung, L., Kiander, J. & Vartia, P. 2009. The great financial crisis in Finland and Sweden: the Nordic experience of financial liberalization. Cheltenham: Edward Elgar publishing Ltd.
- Jouttimäki, R. 2006 Oppilaitosjohtaminen on erilaisuuden johtamista. Teoksessa Karvonen, K.; Salonen, M. & Taipale, A. (toim.) Kuorma kasvaa – Voiko johtajuutta jakaa? Kokemuksia oppilaitosjohtamisen hyvistä käytännöistä. 2006. Helsinki: Opetushallitus, 60–65.
- Juuti, P. 2006. Johtamisen kehityslinjoja. Teoksessa Juuti, P. & Aaltio, I. (toim.) Johtaminen eilen, tänään, huomenna. Helsinki: Otava, 13–30.
- Juuti, P. 2013. Jaetun johtajuuden taito. Juva: PS-kustannus.
- Järjestyssääntöjen laatiminen. 2016.  
[https://www.oph.fi/download/175407\\_jarjestyssaantojen\\_laatiminen.pdf](https://www.oph.fi/download/175407_jarjestyssaantojen_laatiminen.pdf).  
 (Viitattu 24.6.2019).
- Kaivo-oja, J. 2002. Tulevaisuuden tekeminen strategisen ajattelun valossa. Teoksessa Kamppinen, M., Kuusi, O. & Söderlund, S. (toim.) Tulevaisuudentutkimus: perusteet ja sovelluksia. Suomalaisen Kirjallisuuden Seura. Helsinki: Tallprint, 224–249.
- Kamppinen, M., Malaska, P. & Kuusi, O. 2002. Tulevaisuudentutkimuksen peruskäsitteet. Teoksessa Kamppinen, M., Kuusi, O. & Söderlund, S. (toim.) Tulevaisuudentutkimus: perusteet ja sovelluksia. Suomalaisen Kirjallisuuden Seura. Helsinki: Tallprint, 19–53.
- Kangasharju, A. 2018. Käännö – Suomen lamaantuminen ja uusi nousu. Jyväskylä: Doceno Oy.
- Karvonen, K.; Salonen, M. & Taipale, A. 2006. Johtajuus oppilaitoksen kriittisenä menestystekijänä. Teoksessa Karvonen, K.; Salonen, M. & Taipale, A. 2006. (toim.) Kuorma kasvaa – Voiko johtajuutta jakaa? Kokemuksia oppilaitosjohtamisen hyvistä käytännöistä. Helsinki: Opetushallitus, 8–15.
- Kauko, J., Rinne, R. & Takala, T. 2018. Politics of quality in education: a comparative study of Brazil, Russia and China. New York: Routledge.
- Kauppi, R. A. 2007. Ihmisen tapa oppia: Johdatus sosiokonstruktiiviseen oppimiskäsitykseen. Jyväskylä: PS-Kustannus.

- Keskinen, S. 2005. Alaistaidot. Luottamus, sitoutuminen ja sopimus. Kunnallisanalan kehittämissäätiön Polemia-sarjan julkaisu nro 59.
- Kirjonen, J., Remes, P. & Eteläpelto, A. 1997. Muuttuva asiantuntijuus. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Koivisto, K. 2016. Opettaja kilahti oppilaille kesken oppitunnin Lahdessa - tilanne riistäytyi vihaiseksi sanaharkaksi, jossa ei solvauksiltakaan välttytty. Etelä-Suomen Sanomat, 16.10.2016. <http://www.ess.fi/uutiset/kotimaa/art2309717>. (Viitattu 29.11.2018).
- Koppell, J. 2005. Pathologies of accountability: ICANN and the challenge of "multiple accountabilities disorder". Public Administration Review. 65 (1): 94–108.
- Koskinen, A. 2018. Kansanedustaja Laura Huhtasaari hermostui koululaisten työstä: Julkasi koulun ja oppilaiden etunimet – koulu sai vihapostia jihadismista. Yle Uutiset, 1.10.2018. <https://yle.fi/uutiset/3-10431844>. (Viitattu 29.11.2018).
- Koskinen, S. & Kulla, H. 2016. Virkamiesoikeuden perusteet. 7. uudistettu painos. Helsinki: Talentum pro.
- Kosunen, S. 2016. Families and The Social Space of School Choice In Urban Finland. University of Helsinki, Institute of Behavioural Sciences, Studies in Educational Sciences 267.
- Kotter, J. P. & Heskett, J. L. 1992. Corporate culture and performance. New York: Free Press.
- Kosunen, T. 2005. Koulun johtaminen – vaativa joukkuelaji. Teoksessa Hämäläinen, K., Lindström, A., Puhakka, J. (toim.) Yhtenäisen peruskoulun menestystarina. Helsinki: Yliopistopaino, 197–204.
- Kuntalaki. 410/2015. Helsinki: Finlex.
- Kuntaliitto. Peruskoulujen määrä. 2017. <https://www.kuntaliitto.fi/asiantuntijapalvelut/opetus-ja-kulttuuritoimen-tilasto-organisaatioita-ja-lahteita>. (Viitattu 9.5.2019.)
- Kurki, L. 1993. Pedagoginen johtajuus. Tampereen yliopiston Hämeenlinnan opettajankoulutuslaitos.
- Kuula, A. 2013. Tutkimusetiikka – aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys. 3. uudistettu painos. Tampere: Vastapaino.

- Kuusi, O. 2002. Delfoi-menetelmä. Teoksessa Kamppinen, M., Kuusi, O. & Söderlund, S. (toim.) *Tulevaisuudentutkimus: perusteet ja sovelluksia*, Suomalaisen Kirjallisuuden Seura. Helsinki: Tallprint, 202–224.
- Kuusi, O., Hiltunen, E. & Linturi, H. 2000. Heikot tulevaisuussignaalit – Delfoi-tutkimus. *Futura* 19, 78–92. <http://elektra.helsinki.fi/se/f/0785-5494/19/2/heikottu.pdf>. (Viitattu 12.6.2019).
- Lahtero, T., Lång, N. Alava, J. 2017. Distributed leadership in practice in Finnish schools. *School Leadership & Management*. 37: (3), 217–233.
- Lahtinen, M., Lankinen, T., Penttilä, A. & Sulonen, A. 2005. *Koulutuksen lainsäädäntö käytännössä*. 4. uudistettu painos. Helsinki: Tietosanoma.
- Laine, T. 2018. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa Valli, R. (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2*. 5. uudistettu ja täydennetty painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 29–51.
- Laitila, T. 1999. Siirtoja koulutuksen ohjauskentällä: Suomen yleissivistävän koulutuksen ohjaus 1980- ja 1990-luvuilla. Turku: Painosalama Oy.
- Lampinen, O. 2003. *Suomen koulutusjärjestelmän kehitys*. 3. painos. Tampere: Tammer-Paino Oy.
- Launonen, L. 2006. Arvot ja koulun johtaminen. Teoksessa Karvonen, K.; Salonen, M. & Taipale, A. (toim.) *Kuorma kasvaa – Voiko johtajuutta jakaa? Kokemuksia oppilaitosjohtamisen hyvistä käytännöistä*. 2006. Helsinki: Opetushallitus, 92–110.
- Leithwood, K., Mascal, B., Strauss, T., Sacks, R., Memon, N. & Yashkina, A. 2007. Distributing leadership to make schools smarter: taking the ego out of the system. *Leadership and Policy in Schools*. 6 (1): 37–67. <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/15700760601091267?scroll=top&needAccess=true>. (Viitattu 10.6.2019).
- Leithwood, K. A. & Poplin, M. S. 1992. The move toward transformational leadership. 49 (5), 8–12. Alexandria: Educational leadership. <https://search.proquest.com/docview/224851417?pq-origsite=summon>. (Viitattu 15.5.2019.)
- Leithwood, K., Mascal, B. & Strauss, T. 2009. *Distributed Leadership According to the Evidence*. London: Routledge. <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/17411432100380010301>. (Viitattu 12.6.2019).

- Liiten, M. 2019. Opettajat kapinoivat omaa järjestöään vastaan työajan muutoksista – ”Palkka laskee jopa 9 000 euroa vuodessa”. Helsingin Sanomat. 18.2.2019. <https://www.hs.fi/politiikka/art-2000006006014.html>. (Viitattu 30.4.2019).
- Linstone, H. & Turoff, M. (toim.) 1975. The Delphi Method, Techniques and Applications. Addison-Wesley Publishing Company, Massachusetts.
- Loeffler, E. 2016. Public governance in a network society. Public leadership. Teoksessa Bovaird, T. & Löffler, E. (toim.) Public management and governance. 3. painos. London: Routledge, 207–223. <https://ebookcentral.proquest.com/lib/tampere/reader.action?docID=4542285>. (Viitattu 13.6.2019).
- Lundgren, U. P. 1990. Educational policymaking. Decentralization and evaluation. Teoksessa M. Granheim, M. Kogan & Lundgren, U. P. (toim.) Evaluation as policymaking: Introducing evaluation into a national decentralized educational system. London: Kingsley, 23–42.
- Lynch, M. 2012. A guide to effective school leadership theories. New York: Routledge. <https://www.dawsonera.com/readonline/9780203181010>. (Viitattu 10.6.2019).
- Länsiväylä. 2019. Espooseen uusi kansainvälinen koulu – lukuvuosimaksu aluksi liki 10 000 euroa. <https://www.lansivayla.fi/artikkeli/640884-espooseen-uusi-kansainvalinen-koulu-lukuvuosimaksu-aluksi-lik-10-000-euroa>. (Viitattu 14.6.2019).
- Mannermaa, M. 1999. Tulevaisuuden hallinta: skenaariot strategiatyöskentelyssä. Porvoo: WSOY.
- Mannermaa, M. 2004. Heikoista signaaleista vahva tulevaisuus. Helsinki: WSOY.
- Marton, F. 1981. Phenomenography – describing conceptions of the world around us. Instructional Science 10, 177–200. [https://www.ida.liu.se/divisions/hcs/seminars/cogsciseminars/Papers/marton\\_-\\_phenomenography.pdf](https://www.ida.liu.se/divisions/hcs/seminars/cogsciseminars/Papers/marton_-_phenomenography.pdf). (Viitattu 9.5.2019.)
- Marton F. 1988. Phenomenography: a research approach to investigating different understandings of reality. Teoksessa R. R. Sherman & R. B. Webb (toim.) Qualitative Research in Education: Focus and Methods. London: Falmer, 141-161.

- Miles M. B. & Huberman A. M. 1994. *Qualitative Data Analysis. An Expanded Sourcebook*. 2. ed. California: Sage.
- Mintzberg, H. 1987. The strategy concept 1: five Ps for strategy. *California management review*. 30 (1): 11–24.  
<https://search.proquest.com/docview/215883258?pq-origsite=summon>.  
 (Viitattu 13.6.2019).
- Mintzberg, H. 1989. *Mintzberg on management: Inside our strange world of organizations*. New York: Free Press.
- Mintzberg, H. 1994. *The rise and fall of strategic planning*. New York: Prentice Hall.
- Mustonen, K. 2003. *Mihin rehtoria tarvitaan?: Rehtorin tehtävät ja niiden toteutuminen Pohjois-Savon yleissivistävissä kouluissa*. Oulu: Oulun yliopisto.
- Myllyntausta, O. 2004. *Kuntatalous: Monen muuttujan summa*. Helsinki: Suomen Kuntaliitto.
- Mäenpää, O. 2003. *Hallintolaki ja hyvän hallinnon takeet*. Helsinki: Edita publishing oy.
- Niiniluoto, I. 2002. Alkusanat. Teoksessa Kamppinen, M., Kuusi, O. & Söderlund, S. (toim.) *Tulevaisuudentutkimus: perusteet ja sovelluksia*. Suomalaisen Kirjallisuuden Seura. Helsinki: Tallprint, 7–11.
- Nikanto, I. & Eskola, J. 2018. Näin käytät eläytymismenetelmää : Hyvät käytännöt ja kiperät kysymykset. Tampere: Tampere University Press, 385–397.  
[http://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/105009/nain\\_kaytat\\_elaytymis\\_menetelmaa.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/105009/nain_kaytat_elaytymis_menetelmaa.pdf?sequence=1&isAllowed=y). (Viitattu 8.5.2019).
- Nivala, V. 2006. Näkökulmia julkisen sektorin johtamiseen ja johtamisen kehittämiseen. Teoksessa Juuti, P. & Aaltio, I. (toim.) *Johtaminen eilen, tänään, huomenna*. Helsinki: Otava, 129–141.
- Nurmela, J. 2002. Onko tieto(tekniikka)yhteiskunta jo täällä vai tulossa? Teoksessa Kamppinen, M., Kuusi, O. & Söderlund, S. (toim.) *Tulevaisuudentutkimus: perusteet ja sovelluksia*, Suomalaisen Kirjallisuuden Seura. Helsinki: Tallprint, 515–562.
- Nyyssönen, T. 2018. Opettajien aika alkoi mennä muuhun kuin opettamiseen – pikkukunta palkkasi psykiatrisen sairaanhoitajan ja psykologin pysyvästi



- koululle. Yle Uutiset, 15.11.2018. <https://yle.fi/uutiset/3-10505171>. (Viitattu 6.6.2019).
- OAJ. Johtotehtävissä opetuslalla. <https://www.oaj.fi/arjessa/johtotehtavissa-opetuslalla/>. (Viitattu 30.4.2019).
- OAJ. Perusopetuksen vuosityöaikakokeilu. <https://www.oaj.fi/arjessa/perusopetuksen-vuosityoaikakokeilu/>. (Viitattu 30.4.2019).
- Oduro, G.K.T. 2004. Distributed leadership in schools: what English headteachers say about the 'pull' and 'push' factors. <http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/00003673.htm>. (Viitattu 9.6.2019).
- Ojala, I. 2003. Managerialismi ja oppilaitosjohtaminen. Vaasan yliopisto: Acta Wasaensia No 119.
- Opetushallitus. 2019. Oppivelvollisuus ja koulupaikka. [https://www.oph.fi/koulutus\\_ja\\_tutkinnot/perusopetus/oppivelvollisuus\\_ja\\_koulupaikka](https://www.oph.fi/koulutus_ja_tutkinnot/perusopetus/oppivelvollisuus_ja_koulupaikka). (Viitattu 29.4.2019).
- Opetushallitus & Kilpailu- ja kuluttajavirasto. 2014. Koulujen ja oppilaitosten sekä yritysten ja yhteisöjen välinen yhteistyö, markkinointi ja sponsorointi. [https://www.oph.fi/download/159339\\_koulujen\\_ja\\_oppilaitosten\\_seka\\_yritysten\\_valinen\\_yhteistyo\\_markkinointi\\_ja\\_s.pdf](https://www.oph.fi/download/159339_koulujen_ja_oppilaitosten_seka_yritysten_valinen_yhteistyo_markkinointi_ja_s.pdf). (Viitattu 26.6.2019).
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. Tietosuojaopas oppilaitoksille – Opas tietosuoja-asetuksen pääkohdista opetuksen ja koulutuksen järjestäjille. (Viitattu 28.8.2019).
- Opetustoimen ja varhaiskasvatuksen turvallisuusopas. 2019. [https://www.oph.fi/opetustoimen\\_turvallisuusopas](https://www.oph.fi/opetustoimen_turvallisuusopas). (Viitattu 24.6.2019).
- Osborne, S. 2010. The new public governance?: emerging perspectives on the theory and practice of public governance. London: Routledge.
- Palonen, K. 1988. Tekstistä politiikkaan: Johdatus tulkintataitoon. Tampere: Vastapaino.
- Pantsu, P. 2016. Kova työmäärä vähentää haluja ryhtyä rehtoriksi – paikoin on ilmennyt hakijapulaa. Yle Uutiset, 5.9.2016. <https://yle.fi/uutiset/3-9140995>. (Viitattu 27.6.2019).
- Perkinen, L. 2010. Kolme näkökulmaa tuloksellisuustarkastuksen, arvioinnin ja tutkimuksen vertailuun. Teoksessa Näkökulmia

- tuloksellisuustarkastukseen. Helsinki: Valtiontalouden tarkastusviraston tutkimuksia ja selvityksiä, 15–24.  
<https://www.vtv.fi/app/uploads/2018/09/10115242/nakokulmia-tuloksellisuustarkastukseen-2010.pdf>. (Viitattu 13.5.2019.)
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. 2016. 4. painos. Helsinki: Opetushallitus.
- Perusopetuslaki. Laki perusopetuksen muuttamisesta. 477/2003. Helsinki: Finlex.
- Pesonen, J. 2009. Peruskoulun johtaminen – aikainsa ilmiö. Joensuu: Joensuun yliopistopaino.
- Portin, B., Schneider, P., DeArmond, M., & Gundlach, L. 2003. Making Sense of Leading School. A National Study of the Principalship. Seattle: The Wallace Foundation, Washington.  
[https://www.crpe.org/sites/default/files/pub\\_crpe\\_maksense\\_sep03\\_0.pdf](https://www.crpe.org/sites/default/files/pub_crpe_maksense_sep03_0.pdf).  
 (Viitattu 16.5.2019.)
- Puusniekka, A. & Saaranen-Kauppinen, A. 2006. KvaliMOTV – Tutkimusongelmat  
[http://www.fsd.uta.fi/metodologiaopetus/kvali/L2\\_3\\_1.html](http://www.fsd.uta.fi/metodologiaopetus/kvali/L2_3_1.html). Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietokanto. Tampereen Yliopisto. (Viitattu 8.3.2019).
- Rekiaro, I., Rekiaro, P. & Nurmi, T. 2008. Sivistyssanat. 2. painos. Helsinki: Gummerus.
- Rubin, A. 2002. Tulevaisuudentutkimuksen käsitteitä. Teoksessa Kamppinen, M., Kuusi, O. & Söderlund, S. (toim.) Tulevaisuudentutkimus: perusteet ja sovelluksia, Suomalaisen Kirjallisuuden Seura. Helsinki: Tallprint, 887–907.
- Salminen, A. 1995. Hallintotiede. Organisaatioiden hallinnolliset perusteet. Helsinki: Painatus- keskus Oy.
- Sarjala, J. 1996. Koulun kehittämisen megatrendit. Teoksessa Myyrä, H. (toim.) Koulun puolesta. Juva: WSOY.
- Seppänen, P. 2006. Kouluvallintapolitiikka perusopetuksessa – suomalaiskaupunkien koulumarkkinat kansainvälisessä valossa. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Siilasmaa, R. 2019. Transforming Nokia: The power of paranoid optimism to lead through colossal change. New York: McGraw-Hill.

- Simola, H. & Rinne, R. 2010. Kontingenssi ja koulutuspolitiikka: vertailevan tutkimuksen teoreettisia edellytyksiä etsimässä. *Kasvatus* 41: (4), 316–330.
- Simola, H., Kauko, J., Varjo, J., Kalalahti, M. & Sahlström, F. 2017, *Dynamics in education politics: understanding and explaining the Finnish case*. London: Routledge.
- Spillane, J. P. 2006. *Distributed leadership*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Spillane, J. P. & Diamond, J. B. 2007. *Distributed leadership in practice*. New York: Teachers College Press, Columbia University.
- Spillane, J. P., Halverson, R. & Diamond, J. B. 2001. Towards a theory of leadership practice: A distributed perspective. *Journal of Curriculum Studies*. 36 (1): 3–34.  
<http://web.b.ebscohost.com/ehost/detail/detail?vid=0&sid=b4f0c420-50cd-4327-be81-3e97e29ff9df%40sessionmgr103&bdata=JkF1dGhUeXBIPWNvb2tpZSxpcCx1aWQmc2l0ZT1laG9zdC1saXZlJnNjb3BIPXNpdGU%3d#AN=12313662&db=ehh>. (Viitattu 10.6.2019).
- Suomen perustuslaki. 731/1999. Helsinki: Finlex.
- Suomen virallinen tilasto. 2018. Koulutuksen järjestäjät ja oppilaitokset. Helsinki: Tilastokeskus. [http://www.stat.fi/til/kjarj/2017/kjarj\\_2017\\_2018-02-13\\_tie\\_001\\_fi.html](http://www.stat.fi/til/kjarj/2017/kjarj_2017_2018-02-13_tie_001_fi.html) (Viitattu 11.5.2019.)
- Syrjälä, L. Onko koulun kello myöhässä? 1998. Teoksessa Niemi, H. (toim.) *Opettaja modernin murroksessa*. Opetus 2000. Jyväskylä: Atena, 25–38.
- Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. 1994. *Laadullisen tutkimuksen työtapoja*. Helsinki: Kirjayhtymä Oy.
- Syrjäläinen, E. 1994. Koulukohtainen opetussuunnitelmatyö ja koulukulttuurin muutos. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. *Tutkimuksia* 134.
- Söderlund, S. & Kuusi, O. 2002. Tulevaisuudentutkimuksen historia, nykytila ja tulevaisuus. Teoksessa Kamppinen, M., Kuusi, O. & Söderlund, S. (toim.) *Tulevaisuudentutkimus: perusteet ja sovelluksia*, Suomalaisen Kirjallisuuden Seura. Helsinki: Tallprint, 249–345.
- Taipale, A. 2000. Peer-assisted leadership -menetelmä rehtorikoulutuksessa. Erään koulutusprosessin taustakontekstin kuvaus, teoreettiset perusteet sekä toteutuksen ja vaikuttavuuden arviointi. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos, *tutkimuksia* 213: Hakapaino.

- Taipale, A. 2005. Rehtorit muutoksen kourissa. Teoksessa Hämäläinen, K., Lindström, A., Puhakka, J. (toim.) Yhtenäisen peruskoulun menestystarina. Helsinki: Yliopistopaino, 187–197.
- Taipale, A., Salonen, M. & Karvonen, K. 2006. Johtajuus oppilaitoksen kriittisenä menestystekijänä. Teoksessa Karvonen, K.; Salonen, M. & Taipale, A. (toim.) Kuorma kasvaa – Voiko johtajuutta jakaa? Kokemuksia oppilaitosjohtamisen hyvistä käytännöistä. 2006. Helsinki: Opetushallitus, 8–15.
- Tampereen kaupunki. 2018. Puhuvia robotteja kokeillaan esi- ja alkuopetuksessa. [https://www.tampere.fi/tampereen-kaupunki/ajankohtaista/tiedotteet/2018/03/13032018\\_1.html](https://www.tampere.fi/tampereen-kaupunki/ajankohtaista/tiedotteet/2018/03/13032018_1.html). (Viitattu 3.6.2019).
- Their, S. Pedagoginen johtaminen. Käännös: Mikael Aarnitukia. Tampere: Tammer-Paino Oy.
- Tian, M. & Risku, M. 2018. A distributed leadership perspective on the Finnish curriculum reform 2014. *Journal of Curriculum Studies*, 51 (2): 229–244.
- Tukiainen, K. 1999. Peruskoulun rehtorin toimintaprofiili. Helsinki: Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2018. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Uudistettu laitos. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Tuominen, A. 2013. ”Rehtorin työ on sekavaa viidakkoa”. *Yle Uutiset*, 24.4.2013. <https://yle.fi/uutiset/3-6593235>. (Viitattu 27.6.2019).
- Vaherva, T. 1984. Rehtorin ammattikuva ja koulutustarve. Jyväskylän yliopiston kasvatustieteen laitos: Julkaisuja A 5.
- Valli, R. 2018. Aineistonkeruu kyselylomakkeella. Teoksessa Valli, R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. 5. uudistettu ja täydennetty painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 92–117.
- Valtioneuvoston asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista annetun asetuksen muuttamisesta. 865/2005. Helsinki: Finlex.
- Varjo, J., Simola, H. & Rinne, R. 2016. Arvioida ja hallita: perään katsomisesta informaatio-ohjaukseen suomalaisessa koulutuspolitiikassa. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.

- Vesterinen, P. 2006. Huomisen johtamisen kynnyksellä: Mitä johtajat itse kertovat johtajuudestaan? Teoksessa Juuti, P. & Aaltio, I. (toim.) Johtaminen eilen, tänään, huomenna. Helsinki: Otava, 141–157.
- Viitala, R. 2013. Henkilöstöjohtaminen: Strateginen kilpailutekijä. 4. uudistettu painos. Helsinki: Edita.
- Virtanen, P. & Stenvall, J. 2010. Julkinen johtaminen. Tallinna: Tietosanoma Oy.
- Vehkamäki, P. & Tamminen-Dahlman, A. 2004. Julkisuus ja tietosuoja opetustoimessa: opas koulujen ja oppilaitosten käyttöön.
- Väisänen, R. 2019. "Maisemakonttorikoulu" on vain kaunis ihanne – selvitimme, millaisia uudet koulut oikeasti ovat ja miksi. Yle uutiset, 26.8.2019. <https://yle.fi/uutiset/3-10930091>. (Viitattu 26.8.2019.)
- Weick, K. E. 1979. The social psychology of organizing. 2. painos. New York: Addison-Wesley.

## Osallistu Pro gradu -tutkimukseen perusasteen rehtorin työn tulevaisuudennäkymistä

Rehtori: asiantuntemustasi ja näkemyksiäsi tarvitaan!

Olen Tampereen yliopistosta luokanopettajaksi pian valmistuva miehenalku, jota kiinnostaa paitsi perusasteen oppilaitosjohtamisen nykytila, myös sen tulevaisuus. Pro gradu -tutkielmani käsittelee peruskoulun oppilaitosjohtamista 2040-luvulla ja ennen kaikkea **rehtorien roolia** tuon ajan johtamisverkoston keskeisenä toimijana. Alla lyhyt tiivistelmä siitä, mitä tutkimukseen osallistuminen pitää sisällään, ja mikäli kiinnostuit, liitteenä myös perusteellisempi kuvaus tutkimuksen tavoitteista ja yleiskuvasta.

Tulevaisuuden eri skenaarioiden kartoittamiseksi tarvitsen asiantuntijoiden itsensä, eli **rehtorien ja koulunjohtajien** apua. Tutkimukseen osallistutaan vastaamalla **etänä** lyhyeen eläytymismenetelmäkertomukseen ja kyselylomakkeeseen (lähetetään erikseen muutaman viikon sisällä toisistaan), joihin kuhunkin vastaaminen kestää noin 20 minuuttia, eikä edellytä minkäänlaista etukäteisvalmistautumista. Kaikki vastaukset annetaan anonyymisti, aineisto käsitellään ehdottoman luottamuksellisesti, eikä yksittäistä vastaajaa voi tunnistaa lopullisesta tutkielmasta.

Tutkimukseen pääset osallistumaan kätevästi vaikka omalta kotikoneeltasi **seuraavan linkin kautta**: (linkki poistettu käytöstä). Osallistuneet saavat myöhemmin haltuunsa linkin jälkimmäiseen vaiheeseen. Ensimmäisen kierroksen linkki on **avoinna** siihen saakka, **kunnes tarvittava määrä aineistoa on saavutettu**.

Rehtorina olet avainasemassa tutkimuksen kannalta. Onko tulevaisuuden oppilaitosjohtaminen "ruusuilla tanssimista", alituista selviytymistä, vai jotain aivan muuta? Tule mukaan tarjoamaan näkemyksesi ja näin edistämään koko koulutusjärjestelmän tulevaisuutta!

Mahdolliset tarkentavat kysymykset tutkimukseen liittyen voi osoittaa joko alla näkyvään sähköpostiosoitteeseen tai puhelinnumeroon, vastaan niihin mielelläni!

Talvisin terveisin, sekä tsemppiä kevättalven työkoitoksiin toivottaen,

Miika Laitinen  
(Sähköpostiosoite ja puhelinnumero poistettu)

## Rehtorina 2040-luvun peruskoulussa 1/2 (Eläytymismenetelmä)

Tämä on tutkimuksen ensimmäinen osa, ja se koostuu lyhyestä eläytymismenetelmäkertomuksesta.

Lue alla oleva kehyskertomus, eläydy TOISEN skenaarioista mukaisesti, ja kirjoita tämän pohjalta noin 200-300 sanan (yläraja ei määritelty) mittainen tarina. Perusajatus on, että kaikella, mikä vain voi vaikuttaa rehtorin työhön (oli kyse sitten koulujärjestelmästä itsestään, lainsäädännöstä tai yhteiskunnasta kumpuavista ilmiöistä) on paikkansa tässä. Villit ja lennokkaatkin visiot on sallittu, perusteluja unohtamatta.

Iloa ideointiin!

**HUOM: Sukunimesi perusteella, valitse VAIN TOINEN!**

### Eläytymismenetelmä (vaihtoehtoiset tulevaisuudet)

Kehyskertomus:

*Kuvittele itsesi rehtorin virassa nykyisessä koulussasi vuonna 2040. Kuvaile haluamallasi tavalla (esim. kirjoittamalla kuvitteellinen tarina/päiväkirjakatkelma) minkälainen on tyypillinen työkuukautesi koulun ollessa käynnissä. Pyri hahmottelemaan rehtorin profession ”isoa kuvaa” (oppilaitoksen sisäinen johtaminen, hallintojärjestelmä, opetus, yhteydenpito koteihin ja sidosryhmiin, koulujen välinen yhteistyö, kansainvälisyys...), mutta kuitenkin niin, että keskiössä on sinun rooli ja työnkuva kaiken tämän keskellä. Pyri sisällyttämään kertomukseen kaikki se, mikä kuukauden aikana työhösi voisi liittyä, mitkä ovat tärkeimmät tehtäväsi, mitkä suurimmat haasteesi... Voit myös verrata/peilata skenaariota nykytilanteeseen.*

**1) Ideaaliskenaario:** Todellisuus, jossa rehtorin työn, sekä oppilaitosjohtamisen ja -hallinnon yleistilan kehitys on edennyt toivottuun suuntaan ja saavuttanut sen optimitilan, joka nykytilanteen perusteella on realistista saavuttaa. Kyseisessä todellisuudessa järjestelmä toimii kaiken kaikkiaan hyvin niin koulun perustehtävän kuin rehtorin työtehtävien kannalta.

**2) Kauhuskenaario:** Todellisuus, jonka ennusmerkit ovat jo kenties olemassa, mutta jonka toteutuminen vaatisi - Murphyn lakia mukaillen - sen, että kaikki mikä on voinut mennä pieleen, on myös mennyt pieleen. Kyseisessä todellisuudessa oppilaitosjohtamisen ja -hallinnon yleistilan kehityksen suunta on ollut väärä, ja sen aikainen järjestelmä ja yhteiskunta tekevät rehtorin työn erityisen haastavaksi.

## Rehtorina 2040-luvun peruskoulussa 2/2 (1. kierroksen reflektio & avoimet kysymykset)

Tämä on tutkimuksen toinen osa. Sen tarkoituksena on esittää lyhyesti, mitkä teemat ja elementit olivat jonkinasteisessa ristiriidassa keskenään (ts. niistä kertyi mainintoja sekä ideaali- että kauhuskenaariokertomuksissa), ja näin tarjota mahdollisuus reflektoida/argumentoida niitä perusteellisemmin. Reflektion tarkoituksena on syventää käsiteltävää aihetta, sekä tarjota mahdollisuus päästä korjaamaan mahdollisia väärinymmärryksiä ja kommentoimaan myös sitä vaihtoehtotulevaisuutta, jota ei ensimmäisellä kierroksella päässyt kuvailemaan. Kaiken a ja o on rehellisyys ja perustelut!

Tämän lisäksi vastataan kolmeen (3) avoimeen kysymykseen. Pyydän vastaamaan useammalla kuin yhdellä lauseella (yläraja ei määritelty).

HUOM! Siinä missä ensimmäisen kierroksen vaihtoehtoskenaariot edustivat mahdollisten tulevaisuuskuvien ääripäitä, tulisi avoimissa kysymyksissä pohtia kysymystä nimenomaan todennäköisimmän tulevaisuuden perspektiivistä.

### 1. kierroksen reflektio

#### Ensimmäisen kierroksen ristiriitaiset teemat:

*Yleisin ristiriita liittyi tietotekniikan ja sähköisten opetuskäytänteiden ja yhteydenpitovälineiden rooliin ja ennen kaikkea itsetarkoitukseen. Ideaaliskenaariossa se keräsi paljon mainintoja erilaisten etäopetuskäytänteiden, virtuaalioppimisympäristöjen, ja jopa kansallisvaltiorajat ylittävän opetuksen mahdollistajana, kun taas kauhuskenaarioiden näkemykset keskittyivät siihen, kuinka tietotekniikasta tulee vähitellen itseisarvo ("hyvästä rengistä huonoksi isännäksi"), joka etäännyttää oppilaan ja aikuisen kasvokkaisalta vuorovaikutukselta.*

*Rehtorin itsensä rooli sisälsi myös ristiriitaisuuksia: ideaaliskenaarioista löytyi suoria mainintoja työnkuvasta hallinnollisena koordinaattorina, kun taas useassa kauhuskenaariossa mainittiin karkeana vastakohtana tälle uhka ihmiskontaktien, sekä pedagogisen ja henkilöstöjohtamisen piirteiden katoamisesta, jolloin rehtori etäännyisi liikaa opettajakunnan ja oppilaiden arjesta ja hyvinvoinnista. Etäännyttämisen pelko oli myös jonkinasteisessa ristiriidassa sen kanssa, että useassa ideaaliskenaariossa opiskelun nähtiin tapahtuvan IT-murroksen myötä enenevissä määrin etänä.*

*Useassa ideaaliskenaariossa oli maininta "verkostomaisesta" usean eri koulun keskittymästä, jota rehtori johtaisi useiden eri lähiesimiesten ja tiiminvetäjien avustuksella. Kauhuskenaarioissa mainintoja keräsi kuitenkin pelko usean koulun hallinnon/johtamisen keskittymisestä yhden rehtorin harteille (joskaan johdon hajauttamisesta/jakamisesta ei ollut tarkentavia mainintoja). Uudenlaisena verkostoyhteisönä mainittiin myös eräänlainen "monitoimitalomalli", joka olisi koulun lisäksi myös muun yhteiskunnan tiheässä käytössä, ja jonne olisi keskitetty muita kunnan peruspalveluja, kuten esimerkiksi sosiaali- ja terveydenhuolto.*

*Ideaaliskenaarioissa oli useita mainintoja oppilaiden varhaisesta erikoistumisesta jonkin tietyn oppiaineen/aihepiirin tiimoilta. Kauhuskenaariossa tämä taas nähtiin usein*



*uhkana; kokonaisvaltaisen sivistyksen kato ja individualismin eetoksen kasvu herättivät huolta.*

*Kaiken kaikkiaan sekä ideaali- että kauhuskenaarioista kajasti sellainen tulevaisuus, jossa rehtorin kokonaisuuksienhallitsemiskyvyn merkitys kasvaa entisestään. Tämä on huomionarvoista siitä syystä, että kauhuskenaarioissa mainittiin usein, että tulevaisuuden työnkuvan kaoottisuuden, pirstaleisuuden ja "24/7-henkisyyden" ansiosta kokonaisuuksien hallitseminen käy yhä haastavammaksi.*

**Näiden tietojen pohjalta voit yleisesti reflektoida skenaarioissa ilmenneitä teemoja, täsmentää/muokata ensimmäisellä kierroksella esittämääsi, tai esittää vapaasti myös eriäviä mielipiteitä. Muistathan perustella näkemyksesi!**

### **Avoimet kysymykset (todennäköinen tulevaisuus)**

1. Minkälainen ihmistyyppi menestyy rehtorina vuonna 2040? Minkälainen taas ei?
2. Mitkä tiedot ja taidot ovat keskiössä rehtorin työssä onnistumisen kannalta vuonna 2040? Edellyttääkö tämä muutosta koulutustaustassa/urapolussa nykytilaan verrattuna?
3. Mikä on rehtorin rooli suhteessa koulunsa opettajistoon vuonna 2040?